Rb 1210/1924 N12a

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией

проф. *С. И. Гессена*, прив.-доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ригина*

Адрес редакции: Praha-Strašnice, Ruské gymnasium.

ПРАГА 1924 г. № 12.

Психологические тесты в практике английской и американской школы.

Экспериментальная педагогика является самой разработанной частью новой науки — психотехники. Целый ряд выдающихся ученых (Thorndike (Америка), Binet (Франція), Meumann, Lay (Германия), Claparède (Швейцария), Winch (Англия) положил прочное основание для применения экспериментальных данных в школьной практике. Однако до последнего времени главными вопросами, занимавшими психологов и педагогов, были вопросы метода преподавания, расписания уроков, утомляемости, запоминания, внимания и т. д. Лишь в последнее время стали экспериментально изучать вопрос о правильном распределении учащихся по школам разного типа и вопрос о правильном определении уровня знаний учащихся. За последние пять, шесть лет этим вопросам посвящены сотни статей и десятки монографий. Разрешение этих вопросов связано с развитием психологических тестов.

Можно отметить три стадии в этом развитии:

1. Впервые начал научно стандартизировать школьные знания Dr Rice в Англии в 1897 году. Этим было положено начало «тестам достижения» (Tests of Attainments). 2) В 1908 г. были опубликованы тесты интеллигентности Бинэ, ставшие известными как тесты Бинэ-Симона*). На основе этих тестов стали составляться все индивидуальные тесты интеллигентности. 3) Наконец, в 1917 году правительство С. Ш. А. применило в массовом масштабе групповые тесты интеллигентности при конструировании Американской Армии. Более 1.700.000 рек-

*) Т. к. принятый в русской литературе термин «одаренность» не вполне точно передает смысл франц. и англ. intelligence, то редакція не сочла возможным изменить терминологию автора.

рутов было испытано этими тестами. Все системы групповых тестов ведут свое начало от тестов Американской Армии. В настоящее время все три вида тестов вышли из периода эксперимента и применяются широко в школьной практике Америки, Англии и Германии. Ответы сотен тысяч детей разных национальностей и около 2 миллионов американских солдат дали возможность точно определить уровень каждого возраста и установить соответствующие стандарты интеллигентности.

Вопрос состоит в том, каким образом совершать отбор наиболее способных детей для распределения по школам высшего типа, с одной стороны, и умственно-отсталых для распределения по специальным школам, с другой стороны. С этим связано установление точных методов определения уровня знаний. Прежде вопрос разрешался сам собой: каждый ребенок поступал в ту или иную школу в зависимости от состояния родителей. В современных демократических государствах, при обязательном всеобщем обучении за счет государства, последнее желает получить гарантию, что все дети получают даровое образование соответственно своим способностям, и что средства государства расходуются наиболее экономно. Для этого необходимо установить точные научные методы определения интеллигентности или прирожденных способностей и знания, приобретенного в школе и вне школы. Я не имею возможности изложить здесь все споры о том, что такое «интеллигентность», есть ли она следствие наследственности или окружающей среды и в чем собственно она состоит. Одно только необходимо установить, что интеллигентность не зависит от количества школьных знаний и что первая и второе должны испытываться различными тестами. Конкретное описание тестов даст ответ, в чем состоит разница. При поступлении детей в школу главную роль играют тесты интеллигентности, ибо систематических знаний у ребенка нет, и единственным способом определить его уровень являются эти тесты. Чем старше ребенок и чем дальше продвинулся он по лестнице образования, тем большую роль приобретают «тесты достижения» и, наконец, после 14—15 лет тесты интеллигентности всецело уступают место тестам достижения, ибо все дальнейшее развитие состоит не в развитии самого интеллекта, а во все расширяющемся применении его. Это верно, конечно, при условии, что система тестов применялась и до 14 лет, и что ребенок был определен в соответствующую школу. При первой

встрече с человеком, не имея результатов тестов его юности, необходимо применять как тесты интеллигентности, так и тесты достижения.

Проф. Bagley (Journ. of Educ. Research. Decem. 1922) различает «горизонтальную» «интеллигентность» от «вертикальной». По его мнению, лишь «вертикальная интеллигентность» достигает максимума своего развития в 16 лет и дальше не развивается. Горизонтальная же интеллигентность развивается в продолжении всей жизни путем захватывания и обобщения все большего и большего количества материала.

Старые экзамены. Единственным способом до сих пор для установления как способностей ребенка, так и его школьных достижений были устные и письменные экзамены. Посмотрим, насколько они удовлетворяли поставленным задачам. Прежде всего, *что* подвергалось испытанию на экзаменах? Ответ ясен — знания, приобретенные испытуемым. Все вопросы всегда ставились так, что испытуемый, добросовестно выучивший правила и факты, указанные в программе, мог на них ответить. Все нормальные дети, потратив определенное время, для каждого разное, могли выдержать соответствующие экзамены. Испытанию подвергалось только знание, т. е. способность запоминания и усваивания известного количества фактов и правил и способность осмысленно повторить заученные факты и применить заученные правила на примерах. Прирожденная интеллигентность (развившаяся также от влияния внешкольной среды) не подвергалась испытанию, и это даже не ставилось в задачи экзамена. Если при переводе из класса в класс и можно было руководиться уровнем приобретенных знаний, то при распределении учащихся по школам различного типа и уровня этого совершенно не достаточно. Разнообразие профессиональных задач в жизни требует соответственного разнообразия способностей и разного уровня интеллигентности, именно интеллигентности, а не только знания. Поэтому задачу правильного распределения детей по школам экзамены никогда не выполняли и выполнять не могли. Посмотрим теперь, насколько удовлетворительно разрешали экзамены задачу, им поставленную, т. е. оценку знания учащихся. Всем, которым когда-либо приходилось экзаменоваться или экзаменовать, хорошо известно, что экзаменационный ответ чрезвычайно редко совпадает с уровнем знания испытуемого. Он почти всегда был или ниже или выше уровня, причем пер-

вое чаще. Устное испытание с вытягиванием билета является лотереей, в которой большое значение имеет «счастье». Лучше, конечно, был экзамен по всему курсу, но и здесь экзаменационная отметка часто не соответствовала годовому уровню. Объясняется это тем, что преподаватель не готовил к экзамену стандартных вопросов, обнимавших весь курс и требовавших краткого ответа, а спрашивал или наудачу или же по субъективным склонностям лишь определенные вопросы, хотя и распределенные по всему курсу. Затем, от экзаменующегося требовался всегда длинный и связный ответ, что, в условиях экзамена, страха и волнения, всегда понижало способность правильного ответа. Устный экзамен, — как он был принят у нас в России, да и во всей Европе, не давал точного представления об уровне знания учащегося. Обыкновенно экзаменатор-ассистент справлялся о годовых успехах и соразмерял свою отметку с годовой больше, чем с ответом на экзамене. Классный преподаватель еще больше учитывал годовые знания при оценке ответа. Это показывает, что сами преподаватели сознавали неточность определения уровня знания ответом на экзамене. Так же недостаточны и старые письменные экзамены. «Сочинение на заданную тему», кроме случайности выбора темы, которая может быть как раз неизвестна и хорошему ученику, имеет и другие недостатки. Экспериментально доказано, что один и тот же человек может написать на одну и ту же тему в разное время (даже через день) «сочинения» совершенно различного уровня. Кроме этих недостатков экзаменов, другим крупным фактором была субъективность самой оценки. Никаких общеобязательных правил оценки не было, каждый преподаватель сам составлял себе собственные правила, которые ,однако, и он сам не был в состоянии выполнить. В особенности ярко это проявлялось при оценке «сочинений», где нужно было соразмерить знание орфографии, этимологии, синтаксиса, фактического материала и способности организации материала. Даже при 12-балльной системе совместить это в одной отметке было совершенно невозможно. Субъективному пристрастию преподавателя к одной группе знаний (орфографии, грамматике и т. д.) соответствовала и отметка всего «сочинения». Не только разные преподаватели оценивали тот же ответ различно, но и один и тот же преподаватель в различное время оценивал одну и ту же работу различно. Dr P. B. Ballard (The New Examiner) дает целый ряд интересных примеров субъек-

тивности оценки по старому способу. Я приведу лишь один. В одном из американских университетов в 1920 году происходил экзамен по истории. (В Америке и Англии старые экзамены были всегда письменные и состояли из 10—12 вопросов, на которые испытуемый должен был написать краткие «сочинения» (essays)). Работы студентов проверялись шестью профессорами истории, и отметки ставились по шкале в 100 баллов, причем получившие менее 60 баллов считались невыдержавшими экзамен. Один из профессоров для своего употребления составил примерные ответы на все вопросы, которые конечно по его мнению равнялись 100 баллам. Его ответы случайно попали вместе с ответами студентов к другим профессорам, и те. приняв их за одну из работ, поставили отметки. Все пять профессоров поставили разные отметки, при чем они распределились от 40 баллов (неудовлетворительно) до 80. Профессор рисковал провалиться на студенческом экзамене. Целый ряд экспериментальных работ в Америке и Англии ясно доказали субъективность оценки по старому способу. Таким образом старые экзамены не удовлетворяют ни одному условию, которые ставит современная школа. Нужно создать такие испытания, которые, во-первых, испытывали бы и интеллигентность и школьные достижения, во-вторых, давали бы адекватное уровню испытуемого представление и, в-третьих, совершенно элиминировали бы субъективность оценки. Оценка должна быть вполне «застрахованной от глупости» (fool-proof), как говорят англичане.

Тесты интеллигентности. Как указано, для определения интеллигентности (одаренности) применяются одни тесты, а для определения школьных достижений другие. Опишем сначала первые. Тесты интеллигентности могут быть индивидуальными (Mental Tests) или групповыми (Group Tests of Intelligence). Как я уже указывал, основными тестами индивидуальными, испытывающими каждого ребенка в отдельности, являются тесты Бинэ-Симона. В виду их широкой известности я описывать их не стану. В каждой почти стране есть переделка этих тестов соответственно особенностям языка и нации. В Америке наиболее употребительна переделка профессоров Станфордского Университета (главным обр. проф. L. M. Terman)*)

*) L. M. Terman, G. Lyman, L. Ordahl, N. Galbreath, and N. Talbot.- «The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Scale for Measuring Intelligence».

известная под именем «Stanford Revision». В Англии наиболее употребительна переделка психолога Совета Лондонского Графства C. Burt-a (Mental and Scholastic Tests). Эти тесты особенно хороши для определения дефективных и отсталых детей, для чего ими главным образом и пользуются. Они охватывают, как известно, возраст от 3 до 15 лет. Но они едва ли могут употребляться в массовом масштабе, ибо требуют много времени и терпения. В последнее время возникли сомнения относительно тестов Бинэ-Симона. Инспектор Board of Education г. Hugh Gordon (Mental and Scholastic Tests among Retarded Children) производил испытания отсталых детей, детей кочующих цыган и детей на баржах, постоянно переезжающих с места на место по каналам. Оказалось, что умственный возраст, вычисленный по Бинэ-Симону, был в прямой зависимости от посещаемости школы. Он пришел к заключению, что тесты Бинэ-Симона испытывают не природную «интеллигентность», а лишь те способности, которые развиваются в школе. Однако, и по его результатам тесты младшего возраста (до 7 лет) давали показания, независимые от школьных знаний. Во всяком случае, это не доказывает, что невозможно составить тесты интеллигентности, независимые от школьных познаний, хотя по его данным ясно, что чем старше ребенок, тем больше его «интеллигентность» зависит от регулярного посещения школы. C. C. Brigham «Diagnostic Value of Mental Tests» (Mon. Psych. Review. 1917) дал подробную критику и библиографию тестов Бинэ-Симона.

Для массовых испытаний пользуются групповыми тестами. Групповые тесты интеллигентности испытывают или быстроту соображения или глубину (силу) ее. В первом случае тесты составляются так, что почти каждый может их разрешить, но дается ограниченное время для их разрешения. Во втором случае тесты распределяются по трудности так, что последние из них могут разрешить лишь самые интеллигентные, но время не ограничено. Результаты и тех и других тестов тожественны, ибо экспериментально доказано, что наиболее интеллигентные разрешают тесты наиболее быстро. Почти все американские системы тестов испытывают быстроту, английские наоборот глубину соображения. Как пример американских тестов групповых я приведу тесты, применявшиеся в Американской Армии в 1917 году. Были составлены две основные таблицы тестов, первая «Альфа» для грамотных и вторая «Бета» для неграмотных. Вторая группа тестов состояла из картин и изображе-

ний и потому ее изложить нельзя, не давая оригинальных изображений, и я ограничусь лишь группой «Альфа» (Alpha Test)*). Всего было задано 212 вопросов, и время для их разрешения ограничивалось 23′15″. Тесты распределялись следующим образом:

№ теста	Название теста (по русски)	Колич. вопросов	Время для разреш.
1	Инструкции	12	2′15″
2	Арифметич. задачи	20	5′00″
3	Лучший ответ	16	1′30″
4	Значение слова	40	1′30″
5	Смешанные фразы	24	2′00″
6	Ряды цифр	20	3′00″
7	Аналогии	40	4′00″
8	Информации	40	4′00″
	Всего	212	23′15″

Для ясного представления о тестах я приведу конкретные примеры каждого из них. Всем кандидатам, в данном случае рекрутам, раздается печатная таблица с тестами и инструкциями, как поступать в каждом случае. Для некоторых тестов инструкция дается устно самим инструктором, который с секундомером в руках отсчитывает время и по истечении назначенного для каждого теста времени заставляет кандидатов переходить к следующему тесту. Тест № 1, инструкции. Пример; На таблице нарисованы пять кругов в ряд. Инструктор говорит: «Внимание! внимание всегда означает «возьмите карандаши». Смотрите на круги. Когда я скажу «готово», но не раньше, сделайте крест в первом круге и напишите цифру 1 в третьем. Готово». Время 5″. Задача совершенно простая, но здесь испытывается способность понять и исполнить инструкцию в 5″. Тест № 2 состоит из простых устных задач на четыре правила арифметики, которые должны быть разрешены со скоростью 15″ каждая. Тест № 3, лучший ответ, состоит в том, что из четырех данных ответов на определенное утверждение кандидат должен подчеркнуть лучший по его мнению. Пример: «Телятина потому лучшая пища, чем капуста, что — 1) она дороже, 2) она питательнее, 3) она реже встречается, 4) она

*) Memoirs National Academy of Science. Vol. XV. 1921. «Psychological Examining in the U. S. A. Army» by R. Gerkes.

тяжелее». Правильный ответ — второй. Время 5″. Здесь испытывается «здравый смысл» и быстрота. Тест № 4, значение слова. Даются два слова тожественного или противоположного смысла, нужно поставить букву «*Т*» в первом случае или букву «*П*» — во втором. Пример: «сильный — крепкий» *(Т)*, «темный — светлый» *(П)*. Сорок пар слов, время 1′30″. Тест № 5 состоит из фраз с неправильно расположенными словами, которые нужно реконструировать в уме и ответить, истинен или ложен факт, ими утверждаемый. Нужно поставить лишь букву «*П*» или «*Л*». Примеры: «Восходит каждое солнце утро» *(П)*. «Ноги имеют все четыре животные» *(Л)*. Тест № 6 состоит из ряда цифр, составленного по определенному правилу, нужно приписать следующие два числа по тому же правилу. Примеры: 2. 4. 6. 8. 10. 12. — — (14. 16); 1. 2. 4. 7. 11. 16 — — (22. 29). Тест № 7 состоит из аналогий. Нужно выбрать из четырех слов одно, отвечающее аналогии, и подчеркнуть его. Примеры: ружье — стреляет; нож — бегает, режет, шляпа, птица (режет). Орел — летает; акула — ныряет, плавает, рыба, собака (плавает). Тест № 8, информации, состоит в испытании знания общеизвестных фактов. Подчеркнуть правильное слово. Пример: «Франция находится в — Азии, Америке, Европе, Африке». «Лев Толстой знаменитый — генерал, писатель, изобретатель, путешественник».

Как видно, почти всякий может разрешить эти тесты при достаточном количестве времени. В 23′15″, однако, лишь человек, обладающий исключительной быстротой соображения, может ответить на все вопросы правильно. Ответивший правильно на 160 и более вопросов отмечался в Американской Армии как «very superior». Эти тесты давали возможность распределить всю массу рекрутов по шкале способностей и произвести таким образом правильный отбор. В сомнительных случаях при низком уровне ответов прибегали еще к индивидуальным тестам (Бинэ-Симона и др.). Возражения, что быстрота соображения и интеллигентность не необходимо связаны между собою, были опровергнуты экспериментально. Именно тем же самым рекрутам давались тесты Альфа в 23′15″, затем им давался синий карандаш и еще 23′15″ времени дополнительно, наконец — красный карандаш и неограниченное время для разрешения еще не решенных раньше вопросов. Оказалось, что порядок ответов, отмеченных простым карандашом (23′13″), простым и синим карандашами (46′30″) и всеми тремя каранда-

шами (неограниченное время) был почти тот же, и корреляция достигала 90%, т. е. интеллигентность и быстрота соображения почти совпадают, и, когда нужно испытать в короткое время тысячи кандидатов, можно ограничиться быстротой. Я привел подробно тесты Альфа потому, что они являются прототипом всех групповых тестов. Другие американские тесты дают определенное время для разрешения всех вопросов, не распределяя промежутков между тестами и предоставляя самому кандидату соображать, сколько времени уделить каждому тесту. Наиболее известными групповыми тестами в Америке являются тесты (по имени составителя): Terman Group Tests; Haggerty Group Tests; Otis Group Tests и тесты, составленные National Research Council: «National Intelligence Tests».

В Англии групповые тесты хотя и ставят предел времени для разрешения тестов, но здесь главное внимание обращено на трудность разрешения, а не на быстроту. Кроме тестов, аналогичных тестам Альфа, применяются еще тесты т.-наз. «абсурды» и «шифры». Абсурды состоят в том, что нужно открыть причину абсурдности данного утверждения, причем только один ответ (по смыслу, а не по построению фразы) удовлетворителен. Примеры: 1) «Всякое правило, даже это, имеет исключение». Правильный ответ: «абсурдно, потому что противоречиво». 2) «В Афинском музее находятся два черепа Александра Македонскаго, один времени его детства и другой времени его смерти». Ответ: «абсурдно, потому что каждый человек имеет лишь один череп». 3) «Ирландец спрашивает почтового чиновника, нет ли ему писем до востребования. «Как ваше имя» спрашивает чиновник. «Да ведь на конверте же написано» отвечает ирландец». Ответ: «абсурдно, потому что чиновник не может найти конверта, не зная имени». Шифры состоят в том, что по известному ключу нужно расшифровать фразы. Для более трудных тестов нужно расшифровать и без ключа*). При этом даются некоторые указания, напр., в английском языке наиболее часто встречающейся буквой является буква «*e*», и т. д. Наиболее употребительными групповыми тестами в Англии являются тесты, составленные Dr. P. B. Ballard-ом, «Columbian Tests», «Chelsea Mental Tests», «Crichton Tests», описанное им подробно в его книге «Group Tests of Intelligence» и затем

*) Эта работа в свое время постоянно производилась членами нелегальных партий и жандармами в России и во время войны всеми штабами.

тесты Совета графства Northumberland «Northumberland Tests». Эти тесты особенно часто применяются для отбора стипендиатов в Secondary Schools из среды учащихся Elementary Schools. С этой целью и были составлены «Northumberland Tests», по которым графство уже несколько лет выбирает своих стипендиатов. Все тесты интеллигентности имеют определенные и точные правила выставления отметок, соблюдая которые невозможно совершить ошибку и при которых всякая субъективность оценки совершенно исключена. Они стандартизированы для каждого возраста на основании средних, вычисленных из десятков тысяч индивидуальных ответов. Конечно, нельзя применять тесты, вычисленные для английских или американских детей, без соответствующей проверки к русским детям. Эту работу, к сожалению, в эмиграции совершить невозможно, в виду малого количества детей и особого их отбора. Вычисленный, на основании тестов, возраст ребенка, в отличие от его физического или хронологического возраста (Physical or Chronological Age), называется «умственным возрастом» (Mental Age). В среднем оба возраста должны совпадать, у интеллигентных умственный возраст выше, у отсталых ниже. Отношение умственного возраста к физическому называется «умственным процентом» (Mental Ratio). Если, например, ребенок 10 лет по развитию равен уровню 12 лет, то его умственный процент $= \frac{12}{10} = 120\%$. Наиболее способные люди имеют 160% и лишь исключительные гении достигают 200%. C. Burt, десятки лет измеряющий английских детей и юношей, лишь один раз встретил мальчика с умственным процентом = 190%, все остальные десятки тысяч не превышали 160%.

Тесты достижения (Tests of Arttainments). Как было уже указано, старые экзамены не давали адэкватного представления об уровне знаний, и оценка их была чрезвычайно субъективна. Новые экзамены, или тесты достижения удовлетворяют обоим условиям. Нужно было так организовать экзамен, чтобы он требовал минимум письменной работы учащегося и давал бы максимум ответов по всему курсу. Старый английский экзамен давал 10—12 вопросов, на которые нужно было написать краткие «сочинения», новый экзамен дает 100 и более вопросов, на которые нужно ответить «да» или «нет», или же одним словом или подчеркиванием слова. Вопросы стандартизируются специалистами для каждого возраста (не класса или «формы»)

и покрывают весь объем знания по каждому предмету, необходимого данному возрасту. Как и в тестах интеллигентности, эти стандарты представляют средние, вычисленные из десятков тысяч ответов школьников данного возраста. Во вторых, способ оценки приведен к статистическому вычислению по определенным правилам, исключающим всякую субъективность. Сколько бы учителей ни проверяло работы, отметка всегда будет одна и та же. Очевидно, что тесты достижения должны составляться для каждого предмета отдельно, но методы и техника общи всем предметам. Все тесты достижения по методу можно разделить на три основные группы: 1) тесты истины-лжи (True-false tests), 2) тесты заполнения (Completion tests) и 3) тесты узнавания (Recognition tests). Каждый из них имеет свои особенности, испытывающие ту или иную сторону школьных достижений. Для некоторых отделов каждого предмета лучше применять одни тесты, для других другие. Однако, каждый экзамен должен состоять из комбинации всех трех видов тестов достижения. Иногда применяются и комбинированные тесты, но для ясного представления совершенно достаточно описания основных тестов.

Тесты истины-лжи. Они состоят из ряда утверждений из области данного предмета, часть которых истинна, а часть ложна. Испытуемый должен ответить, какие утверждения он считает истинными, а какие ложными. Затем экзаменатор вычитывает число неправильных ответов из числа правильных и разницу ставит как отметку (число утверждений, оставленных без ответа, не считается вовсе). Это вычитание производится для того, чтобы элиминировать «удачу» и «угадывание». Предположим, что всего вопросов этого теста 60, из которых испытуемый знает твердо лишь 50, остальные 10 ему неизвестны. Если бы зачитывались только правильные ответы без вычета неправильных, то тогда добросовестный учащийся, оставив 10 вопросов без ответа и ответив верно 50, получит 50 баллов, недобросовестный же, расчитывая на угадывание, из 10 неизвестных ему 5 угадает верно, 5 неверно (по теории вероятности) и получит 55 баллов. При вычете 5 неверных он получит те же заслуженные 50 баллов, и его угадывание элиминировано. При таких условиях угадывать невыгодно, ибо можно даже понизить заслуженную отметку. Если при полном незнании предмета учащийся половину отгадает верно, половину неверно, то при вычитании он и получит соответствующий

балл = 0. Даже если он знает всего несколько вопросов твердо, ему невыгодно угадывать остальные, ибо он может превратить заслуженный низкий балл в отрицательную величину, что ясно укажет преподавателю на его полное незнание. Некоторые составители тестов в инструкции указывают на невыгодность угадывания и даже советуют в сомнительных случаях отмечать их буквой «*С*». Это поощряет искренность учащихся и облегчает счет преподавателя. Каждому ученику даются листы с номерами вопросов, и он должен против каждого номера поставить или букву «*И*» (истина) или «*Л*» (ложь) или «*С*» (сомневаюсь). Вопросы написаны на доске или читаются устно учителем или в лучшем случае напечатаны на каждом листе, розданном учащимся. Для более легкого подсчета иногда делают отдельные графы для каждой буквы.

Пример по физике (ответы примерны):

	И	*Л*	*С*
1. Угол падения световых лучей равен углу их отражения	*и*		
2. Все световые волны имеют одну и ту же длину		*л*	
3. В воде свет распространяется медленнее, чем в воздухе	*и*		
4. Световые и электрические волны имеют одну и ту же скорость.....			*с*

У преподавателя готова таблица верных ответов по номерам вопросов, и он просто прикладывает ее к графам и считает, сколько верных и сколько неверных ответов, и затем вычитывает из первых вторые. Никакой ошибки совершить невозможно, и оценка вполне объективна.

Этот тест может служить не только средством испытания, но и средством усвоения, что совершенно нельзя сказать о старых экзаменах. Для того, чтобы воспользоваться им педагогически, нужно проверять ответы сейчас же при учениках и заставить их самих поставить верные ответы по указанию учителя (уже другим карандашом, напр., красным). Еще лучше после исправления ответов дать повторный тест, изменив утверждения в вопросы. Пример по географии*):

Первый тест истины-лжи:

*) Все примеры я переделал или составил применительно к русским.

1) Архангельск — второй по величине порт в России.
2) Феодосия — старинный греческий город.
3) Московский бассейн является главным угольным бассейном России.
4) Туркестан является единственным производителем хлопка в России и т. д.

Проверка производится примерно следующим образом: все учащиеся берут красный карандаш и исправляют по указанию учителя. Учитель читает вопросы и отвечает примерно так:

1) Архангельск — второй по величине порт в России.
Неверно! Одесса второй после Петербурга.
2) Феодосия — старинный греческий город. Верно! она основана греками еще до Р. Х.
3) Московский бассейн является главным угольным бассейном России. Неверно! Донецкий бассейн.

Затем им раздаются в виде повторного теста следующие вопросы: 1) Какой город является вторым портом в России? 2) Какой народ основал Феодосию? 3) Какой угольный бассейн является главным в России? и т. д. Результатом является значительное повышение правильных ответов, причем характерно, что бывшие ложные утверждения дают гораздо больший процент повышения правильных ответов, чем бывшие истинные. Выходит, что педагогичнее сначала говорить ложь и затем ее исправить, чем сразу говорить истину!

Тест заполнения. Этот тест состоит из отрывков, в которых недостает известных слов. Испытуемый должен поставить на пустых местах верные слова. Фразы должны быть так составлены, чтобы только одно единственное слово могло быть поставлено на каждом месте, чтобы правильно ответить. Пример по истории: «Опричнина была учреждена царем 1. 2. с целью сломить сопротивление 3. сословия. Он разделил всю 4. Русь на две части: 5. и 6.; первая была подчинена непосредственно царю, вторая управлялась совместно с 7. Думой и 8. Собором». Второй пример: «Господин 1. 2. и его младший брат 3. были два русских 4., имевшие республиканское устройство. Главное выборное лицо называлось 5., избиралось 6., сроком на 7». Верный ответ для первого примера: 1 — Иваном, 2 — Грозным, 3 — боярского, 4 — Московскую, 5 — опричнину, 6 — земщину, 7 — Боярской, 8 — Земским. Для второго: 1 — Великий, 2 — Новгород, 3— Псков, 4 — города, 5 — посадником, 6 — Вечем, 7 — год. Каждое верно поставленное

слово считается за один балл, так что максимум баллов по первому примеру = 8, по второму = 7. Всякое неверное или пропущенное слово не считается вовсе, только слово, отвечающее ключу, считается верным. Только хорошо знающие предмет могут получить максимальную отметку, слабые ученики имеют возможность заполнить хотя бы несколько слов и получить заслуженный балл. Никакой ошибки или субъективности при таких условиях быть не может. Эти тесты могут испытывать не только знания фактов и правил (напр. по математике $(a + b)^2 = a^2 + ? + b^2$), но и внимание и понимание текста при чтении.

Пример: «Утешением стариков была их единственная 1. Все свои 2. они возлагали на нее. Они думали, что при ее уме и цветущем 3. она выйдет 4. за достойного 5. и они смогут прожить свои последние 6. спокойно». Ключ: 1 — дочь; 2 — надежды; 3 — здоровьи; 4 — замуж; 5 — человека; 6 — дни.

Тест узнавания. Этот тест состоит в том, что дается какое-либо утверждение и на выбор даются шесть (или меньше) слов, из которых лишь одно делает утверждение истинным. Ученик должен подчеркнуть слово, по его мнению верное. Пример по истории: 1) Первые русские князья были — славяне, греки, варяги, хазары, литовцы, немцы. 2) Бородинское сражение было в — 1709, 1812, 1613, 1856, 1380, 1915. Ключ: 1 — варяги, 2 — 1812.

Особенно удобно применять этот тест по родному языку для узнавания смысла слов, а также для проверки знаков препинания и смысла фраз. Примеры: Дается слово и пять других, из которых ученик должен подчеркнуть одно — противоположного значения. 1) Ловкий — сильный, умный, неуклюжий, тяжелый, высокий. Ключ — неуклюжий.

2) Разрешить — позволить, запретить, отрицать, согласиться, отказать. Ключ — запретить.

Правильное употребление слов: подчеркнуть верное слово

1) Они уехали (в, на, до, к, по) лес. Ключ — в.

2) Мой дядя, (кто, что, который, какой, когда) жил в деревне, перебрался в город». Ключ — который.

Каждый верный ответ считается за один балл, неверные и пропущенные не считаются вовсе. В этом тесте нельзя вычитывать неверные ответы как в тесте истины-лжи, потому что здесь угадыванию почти нет места. Если учащийся сомнева-

ется и все же угадает из шести слов верное, следовательно, это произошло не случайно, а потому, что он если сейчас и забыл, то раньше знал.

Особую комбинацию тестов узнавания и заполнения составляют тесты смешанных фраз, которые мы уже встречали в тестах интеллигентности. Только здесь они применяются не для испытания быстроты соображения, а для испытания способности организации материала и идей. Его можно применять почти по всем предметам. Пример по логике: Поставить в правильном порядке фразы: 1) Иван — человек, 2) Иван — смертен. 3) Все люди смертны. Ключ — 3. 1. 2.

По геометрии: 1) Сумма внутренних углов треугольника равна 2d. 2) Сумма смежных углов равна 2d. 3) Внешний угол треугольника равен сумме двух внутренних с ним не смежных. Ключ — 2. 3. 1.

По литературе можно давать образцы классической прозы, причем фразы и слова расположены неверно. Задача ученика — расположить их в порядке, наиболее близком оригиналу. В этом случае испытывается и способность организации идей и стиль. Баллы должны соответствовать приближению к оригиналу; максимальное количество баллов получает ученик в том случае, если расположит слова и фразы точно по оригиналу, ибо следует считать, что лучше чем оригинал их расположить нельзя.

Как пример приведу две фразы описания Ниагары В. Г. Короленко: «Вся в белой пене, уже как-будто чувствуя близость катастрофы, река бежала по каменистому руслу с уступа на уступ, точно старалась удержаться за каждый порог, за каждый камень. Всё быстрее, всё тревожнее, всё с большим страхом, вся бледная от пены, вода несется все дальше, и глаз невольно бежит за нею — с каким-то невольным участием...» Учащемуся фразы даются примерно в таком виде, причем каждая фраза отдельно: «Уступ белой в каждой пене руслу с уступа камень старалась за катастрофы уже река за точно удержаться на по бежала будто близость вся как порог каждый чувствуя. Вода вся всё всё за нею несется всё тревожнее быстрее от пены бледная и глаз участием бежит с страхом каким-то невольно большим с невольным».

Несколько особое положение занимает математика. Преподаватели математики утверждают, что их предмет, в отличие от других, всегда обладал объективным методом оценки, даже

при старых экзаменах. Это утверждение, однако, верно лишь относительно, ибо при оценке математических работ приходилось считаться не только с фактом верного или неверного решения задачи, но и с значением метода решения и с правильным употреблением отдельных правил. А раз было несколько факторов, которые приходилось принимать во внимание при выставлении отметки, значит было поле для субъективности оценки. Поэтому новый экзамен расчленяет все математические проблемы на составные элементы и задает много элементарных вопросов вместо одной сложной задачи. Все элементарные части самой сложной проблемы можно проверить и оценить совершенно объективно в отдельности, но невозможно, если они соединены в одну задачу. По математике тоже применяют все три типа тестов достижения, но, конечно, здесь приходится кроме того задавать задачи и теоремы как и прежде, только стандартизируя вопросы и расчленяя их на составные части, за разрешение каждой из которых ставится отдельный балл. Пример: испытывается знание формулы квадратного уравнения $x = \frac{p}{2} \pm \sqrt{\frac{p^2}{4} - q}$. Можно разбить формулу на следующие элементы: 1) $-\frac{p}{2}$, 2) $\pm \sqrt{}$, 3) $\frac{p^2}{4}$, 4) $-q$. За знание каждого элемента ставится по одному баллу. Если вся формула верна, ученик получает 4 балла, если один элемент не верен, три балла и т. д. При таком способе оценки даже минимальные познания по математике будут оценены по заслугам, и всякая субъективность исключена *).

Когда таким образом произведены испытания по всем типам тестов достижения, то балл по предмету ставится по совокупности всех тестов. Например, если по тесту истины-лжи было задано 60 вопросов, по тесту заполнения десять вопросов с 40 словами для заполнения и по тесту узнавания 20 вопросов, то максимальный балл по предмету будет $= 60 + 40 + 20 = 120$. Удовлетворительный балл будет зависеть от уровня данного возраста и требований программы данного учебного заведения. Уровень возраста определяется чисто статистическим путем исчисления средней из десятков тысяч ответов

*) Наилучшими стандартизированными тестами по всем предметам для Америки являются «Stanford Achivement Tests» by T. L. Kelly, G. M. Ruch and L. M. Terman. — Для Англии тесты Dr P. B. Ballard-a в его книге «The New Examiner» и Cyril Burt-a «Mental and Scholastic Tests».

школьников. Этот средний уровень знаний называется образовательным или школьным возрастом (Educational or Scholastic Age). Отношение школьного возраста к физическому называется образовательным процентом (Educational Ratio). Из двух процентов, образовательного и умственного, ясно, что наиболее постоянным будет второй. Если мы испытывали ребенка в 9 лет и нашли, что его умственный процент 130, а образовательный 120, то, испытывая его снова в 14 лет, мы, совершенно не зная об его успехах в промежутке времени, можем почти с уверенностью предсказать довольно точно его умственный процент, чего нельзя сказать об образовательном. Если он совершенно не посещал школы, то его образовательный процент будет ниже 100, если же он был переведен в Secondary School за это время, то его процент будет выше 120, который он имел в 9 лет.

122261

Применение тестов. Как было указано, тесты применяются: 1) для отбора умственно отсталых или дефективных, 2) для отбора наиболее способных, 3) для правильного распределения учащихся по классам, 4) для узнавания особенностей учащихся и в 5) как педагогическое средство усвоения. Кроме того, статистическая обработка тестов дает массу теоретических выводов как для психологии так и для социологии.

Ж 9417

Первая задача состоит в том, чтобы определить границу между умственно-дефективными и нормальными детьми. Статистика доказывает, что абсолютной границы нет, и что переход из одной группы в другую совершается постепенно по едва заметным разницам. Поэтому всякая граница условна и зависит от общего уровня науки, от богатства страны и от законодательства.

Пробовали установить абсолютную границу на том основании, что всякий взрослый человек, могущий вести самостоятельную жизнь и жить своим заработком, не есть умственно-дефективный. Однако, C. Burt в своих измерениях некоторых деревенских округов Англии наталкивался на средний уровень целой деревни в 75%, а отдельных женщин-слуг в 38%, живших своим заработком и выполнявших несложные обязанности домашней прислуги у фермера. Поэтому этот критерий не выдерживает критики, ибо и совершенно примитивный человек может жить самостоятельной жизнью и зарабатывать свое пропитание.

Библиотека Русского Педагогического Института имени Яна Амоса Коменского в Праге.

Американские тесты показали огромную разницу в средней интеллигентности между неграми и белыми и, конечно, для каждой группы американцев граница должна быть другая. Но даже в пределах однородной нации граница передвигается. Чем богаче страна, чем больше специальных школ для дефективных содержится государством, тем выше граница. В Англии в настоящее время граница постепенно повышается с ростом числа специальных школ.

Идеальным положением было бы обучение всех детей, имеющих менее 100 %, в специальных школах. Сейчас в Англии все дети, имеющие менее 70 %, имеют право быть принятыми в специальные школы для дефективных. Дети, имеющие от 70 до 85 %, считаются умственно отсталыми, но обучаются в нормальной школе. При таком положении и при обязательном обучении, обучение в специальной школе является привилегией, которая дается лишь после подробного теста. Привилегия—потому, что в специальных школах отборные учителя и образцовые здания и школьное оборудование.

Вторая задача — отобрать детей для Central и Secondary Schools. Здесь положение несколько другое. Хотя идеалом, конечно, считается возможность высшего образования для всех детей, но в то время, как перевод всех детей ниже 100% в специальные школы отразится благотворно на всех без исключения, перевод всех детей выше 100% в высшие школы существующего типа такого последствия иметь не будет. Здесь прирожденные способности ставят предел, который не может быть уничтожен никаким законодательством. Можно повысить возраст обязательного обучения до 18 лет и даже до 25 лет, это все же не изменит того обстоятельства, что небольшая группа детей в тот же промежуток времени способна приобрести в два-три раза больше знаний, чем остальная масса. Поэтому границы интеллигентности для поступления в высшие типы существующих школ должны быть, и они уже имеют более абсолютный характер, чем граница дефективности. В настоящее время такой границей в Англии считается для поступления в Central School от 115 до 120% и для поступления в Secondary School от 130 до 135%*). Это относится, однако, лишь к бесплатно обучающимся ученикам.

---

*) Здесь все время идет речь лишь об умственном проценте, а не об образовательном.

Само собой разумеется, что такое ограничение является следствием недостатка мест в существующих средних школах. При введении всеобщего среднего обучения все дети, независимо от их умственного процента, должны поступать в среднюю школу, только программа должна быть дифференцирована и приспособлена к учащимся различного уровня.

Третья задача состоит в правильном распределении учащихся в пределах одной школы. Здесь тесты интеллигентности дают возможность перевести учащегося в высшую группу, несмотря на некоторые пробелы в приобретенных знаниях. Переводы из группы в группу для средних учащихся могут производиться и один раз в год, но наиболее интеллигентных необходимо переводить два, иногда и три раза в год. Их прирожденный темп требует более быстрого усвоения. Здесь можно применять три программы, как делает Dalton Plan, причем тесты интеллигентности укажут, кому какую программу дать.

Четвертая задача — определение, кроме общего уровня интеллигентности и знаний, специальных способностей и слабостей ребенка, на которые следует обратить особое внимание. Если ребенок имеет по всем предметам образовательный процент от 100 до 120 ,а по рисованию 160%, следовательно, надо эту способность развивать, ибо это его дарование. Наоборот, если ребенок имеет те же 100—120% по всем предметам, а по математике 80% (в среднем для всех отделов), то его ни в коем случае нельзя допускать в технические школы, где требуется знание высшей математики. Тесты дают возможность специализировать образование сообразно индивидуальности. Наконец, тесты могут применяться и как средство усвоения. Пример такого использования тестов истины-лжи я приводил.

Заключение. В заключение статьи я приведу те критические замечания, которые делаются по поводу тестов и их применения. Надо иметь в виду, что весь спор о тестах относится почти целиком к тестам «интеллигентности» и тестов достижения не касается. Тесты интеллигентности претендуют на измерение того, сущность коего никому не известна. Сколько есть психологов на свете, столько же и мнений о том, что такое «интеллигентность». Prof. E. C. Spearman в своей работе «The Nature of «Intelligence» and the Principles of Cognition», приводит противоположные взгляды психологов и пытается дать ответ на этот вопрос. Для изложения всех споров и доказательств необходима особая статья, я здесь лишь кратко за-

трону возражения. Первый вопрос состоит в том — есть ли «интеллигентность» цельный и единственный фактор нашего сознания или же сложный результат нескольких факторов. Я склоняюсь к мнению проф. Spearman-a, что она является результатом нескольких факторов нашей психофизической системы. Второй вопрос, является ли «интеллигентность» следствием строения зародышевой плазмы родителей или окружающей среды, не может быть никогда окончательно решен в ту или другую сторону, ибо окружающей средой для зародыша является организм матери, влияние которого выделить невозможно. Очевидно, оба фактора совместно влияют на уровень интеллигентности. Третий вопрос — может ли «интеллигентность» развиваться независимо от накопления знаний, школьных или внешкольных, — это все равно. Указанная мною работа Hugh Gordon-a доказывает, что «интеллигентность» растет с посещаемостью школы. Если прекратить приток новых знаний, «интеллигентность» как бы останавливается в своем развитии, и тогда возникает вопрос: не измеряем ли мы просто количество знаний, накопленных ребенком, определяя его интеллигентность. Несомненно, что «интеллигентность» не может развиваться в пустом пространстве, и чем больше будет получать сознание ребенка материала, тем более будет развиваться его «интеллигентность». Но также несомненно, что при равных прочих условиях один ребенок воспримет быстрее и глубже доступный ему материал, чем другой. Однако, как бы ни расходились психологи в определении «интеллигентности» и ее происхождения, в самом факте ее существования сомнений как-будто нет. Вопрос тогда сводится к тому: могут ли все до сих пор придуманные тесты определить уровень этой «интеллигентности», и насколько результаты, добытые тестами, имеют практическое значение. Можно быть разных мнений о том, что́ собственно измеряют тесты «интеллигентности», но что они «что-то» измеряют и находят различие в размерах этого «чего-то» — сомнений быть не может. Совершенно другое дело, когда мы переходим к практическому применению результатов тестов. Некоторые увлекающиеся сторонники тестов предлагают измерить «интеллигентность» всего населения и выдать каждому соответствующий аттестат с пометкой: «inferior», «superior», «very superior» и т. д. Dr Cutten, President of Colgate University, U. S. A., даже предложил изменить избирательный закон С. Ш. А. и давать право голоса лишь

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 12
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 21 - 40

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

гражданам, имеющим соответствующую пометку. Я думаю, что так далеко немногие согласятся пойти. Проф. J. Dewey совершенно справедливо замечает, что можно быть «very superior» в каком-нибудь ремесле и «inferior» в музыке и наоборот, что, однако, не дает никакого понятия о способности данного субъекта сознательно выполнять свои гражданские обязанности. Здесь вопрос переходит в область морали, и тесты интеллигентности не могут претендовать на измерение моральных качеств. Точно также в вопросе о высшем образовании нельзя разрешать или не разрешать поступление в высшие типы школ на основании тестов «интеллигентности». Единственным позволительным их применением в этом случае может быть, при условии недостатка мест, отбор бесплатных учеников. Причем необходимо принимать во внимание и результаты других методов определения способностей кандидатов. Вообще тесты должны играть роль указывающую, а не решающую, они лишь заставляют педагога обратить внимание на того или иного ребенка, и он должен проверить их показание всеми доступными ему средствами. При таком осторожном применении они несомненно явятся фактором большого педагогического значения. Если «умственные возрасты» и «умственные проценты» и не имеют абсолютного значения и полагаться на них педагогу, как на безаппелляционный приговор, нельзя, то все же они дают ясное представление о сравнительном развитии ребенка, дающее возможность проверить свое мнение, добытое другим путем.

Лондон, июль 1924. Н. А Ганц.

P. S. Уже по окончании этой статьи в июле этого года (1924) вышел отчет комитета из специалистов, назначенных B. of E., о психологических тестах и их применении под заглавием:

Board of Education. Report of the Consultative Committee on Psychological Tests of Educable Capacity and their possible use in the public system of Education. 1924. 248 p. p. Цена 2 s. 0d. Net.

Комитет работал более двух лет, и результат его работы является объективным и исчерпывающим отчетом о применении тестов в школе. Первая глава, написанная Dr. C. Burt-ом, известным психологом, дает на 60 стр. краткую, но полную историю психологических тестов с указанием литературы. Вторая глава, коллективная работа комитета, дает классификацию тестов, разбирает все мнения о том, что такое «интелли-

гентность» и описывает и критикует различные виды тестов. Все виды тестов «образовательных способностей» Комитет делит на следующие группы: 1) тесты «интеллигентности», 2) стандартизированные школьные тесты, основанные на средних успехах, 3) те профессиональные тесты, которые приспособлены к школе, 4) тесты специальных способностей (памяти, внимания и т. д.), 5) известные физические тесты и 6) тесты характера и темперамента. Из них, по мнению Комитета, лишь первые две группы тестов могут пока применяться с успехом в школе, остальные группы тестов еще не приспособлены в достаточной мере к школьной жизни. Третья глава разбирает возможное применение тестов в школе. По мнению Комитета, употребление тестов «интеллигентности» подготовленными к тому учителями может помочь в следующих случаях: а) при классификации учеников при вступлении в школу, в) при переводе из одной школы в школу другого типа, с) для объяснения причин отсталости или исключительных успехов. Поэтому Комитет рекомендует учредить специальные курсы для тренировки учителей в применении психологических тестов и статистических методов исчисления. В заключении Комитет указывает что *тесты «интеллигентности» являются ценными как добавочный способ оценки, но не могут заменить вполне старого способа.* Ценность этого добавочного способа наибольшая при испытании более младших возрастов и уменьшается при старших возрастах. Причем в младших возрастах большую ценность имеют индивидуальные тесты, а в старших — групповые стандартизованные тесты. Комитет также рекомендует применение стандартизированных тестов достижения, при условии, что они выработаны специально для английских школьников. Однако, применяя тесты, не следует, по мнению Комитета, придавать результатам их окончательного значения.

В приложении приведены отчеты о применении тестов в английских школах за последние два-три года. Тесты употребляются систематически в городах Blackpool Bradford, West Riding, и в графствах London, Leicestershire и Northumberland. Приведен также обзор применения тестов во всех странах. Отдельное приложение дает всю литературу о тестах на английском языке. Затем даны примеры всех видов тестов и способ их употребления и вычисления коэффициента. Наконец, в конце приведены мнения выдающихся английских психологов об «интеллигентности» вообще и о применении тестов. Отчет дает, таким образом, сводку всего материала о тестах и является ценным вкладом в литературу этого вопроса.

Литература.

P. B. Ballard: «Mental Tests».
«The New Examiner».
«Group Tests of Intelligence».
C. Burt: «Mental and Scholastic Tests».
«Handbook of Tests».
«Distribution and Relations of Educational Abilities».

G. M. Whipple: «Manual of Mental and Physical Tests». National Academy of Science, Memoirs (Washington). Vol. XV. 1921. «Psychological Examining in the U. S. A. Army» by R. Jerkes.

«Journal of Educational Psychology» (Baltimore, U. S. A.) За 1920, 1921, 1922 и 1923 годы в журнале помещено более ста статей посвященных тестам.

C. E. Spearman: «The Nature of «Intelligence» and the Principles of Cognition».

H. Gordon: «Mental and Scholastic Tests among Retarded Children».

C. C. Brigham: «Diagnostic Value of Mental Tests». С библиографическим указателем.

Н. Г.

Школьный строй XIX века, как пережиток Средневековья.

Когда говорят о необходимости преобразования школы, когда подчеркивают даже необходимость *коренной* реформы школьного дела, — при этом не всегда имеют в виду вопрос в действительно полном его объеме, не учитывают всей глубины реформы, которая потребна для того, чтобы школа стала живым учреждением, где развивающийся дух юного человеческого существа находили бы пригодную пищу в пригодных для него формах. Лишь немногие последние десятилетия принесли с собой самый вопрос о преобразовании школы. А позади этих десятилетий стоит долгая эпоха схоластической школы, стоят века прочных традиций, от гнета которых школа и теперь еще не может освободиться.

Наследием средних веков, пожалуй, даже наследием времен, когда еще не существовало книгопечатания, когда главной задачей школы было научить читать и писать, является до сих пор внешняя оболочка школы — школьное помещение. Когда говорят о школьном здании, когда проэктируют новое или критикуют старое, при этом прежде всего имеют в виду классные комнаты, а в большинстве случаев — исключительно классные комнаты. Комнаты эти неизменно мыслятся, как уставленные рядами парт, где чинно сидят учащиеся, воспринимая школьную премудрость. Если в гимназиях, реальных или коммерческих училищах устраиваются какие-нибудь лаборатории, физические кабинеты или мастерския, они считаются *вспомогательными* учреждениями, основою же все-таки остаются классные помещения.

Этой внешней оболочкой школы предопределяется в очень большой степени ее дух, способ ее воздействия на ее питомцев. В своей традиционной форме школа рассчитана почти исключительно на словесное — устное или письменное — преподавание. Ученики обречены, главным образом, пассивно воспринимать, а поскольку им предоставляется быть активными, активность их может быть только умственная, так как

из физических движений в классе допускаются лишь те, которые связаны с процессом письма.

Если отрешиться от предрассудка, что именно такою должна быть школа, прочность этого предрассудка покажется почти непостижимой. Что отсиживание по несколько часов в день на одном месте очень дурно влияет на здоровье детей, что оно для них противоестественно, что оно гибельно отражается на развитии их органов, об этом нет двух мнений среди врачей. И все-же данный, традиционный строй школы представляется настолько незыблемым, что сами врачи ищут всяких путей для устранения многочисленных порождаемых им зол, но не решаются затронуть самый корень зла,—тем более, что лежит он, собственно, в сфере компетенции педагогов, а не врачей. Последние придумывают «гигиеничные» формы парт, как-будто могут существовать гигиеничные орудия для уродования детского тела; настаивают на устройстве правильной вентиляции классных комнат, как-будто правильная вентиляция может возместить отсутствие правильного дыхания; требуют определенной световой площади и правильного расположения окон, хотя этим нисколько не затрагивается вопрос о неизбежно-неправильном развитии зрения — следствии того, что дети ежедневно в течении нескольких часов пристально рассматривают очень мелкие предметы (буквы) на близком расстоянии.

В ряду всех этих соображений на первом месте, должна стоять мысль о том, что и душевное развитие школою направляется совсем не теми путями и не к тем целям, которые составляют сущность воспитания. Идеальная задача школы — воспитывать цельную, гармонически развитую личность. Но в отношении этой задачи школа давно уже сознала и откровенно признала свое бессилие. Она хочет поделить ответственность с семьей, возлагая на последнюю воспитание и беря на себя только обучение, как-будто можно отделить одно от другого, как-будто возможно обучение безразличное в воспитательном смысле, или воспитание, свободное от элементов обучения.

Но если в деле воспитания школа хочет — хотя лицемерно — умыть руки, если она хочет ограничиться одним лишь обучением, это ни в каком случае не освобождает ее от первейшей обязанности, от требования, чтобы своим обучением она не вредила делу воспитания. Требование это в такой поста-

новке, конечно, невыполнимо: раз обучение не может быть в воспитательном смысле безразлично, оно, очевидно, должно иметь с воспитательной точки зрения, либо положительную, либо отрицательную ценность. И если отрицательное признается безусловно недопустимым, отсюда вытекает, что всякие элементы обучения должны иметь хотя какую-нибудь положительную воспитательную ценность.

Здесь надо заранее условиться о том, что мы будем разуметь под словом воспитание, так как при недостаточной определенности этого понятия неясной становится постановка всех связанных с ним вопросов.

Воспитывается в человеке нравственная личность, определяемая направлением его воли. Работа рассудка, лежащие в ее основе чувственные восприятия и выражающие ее логические процессы — все это поддается выучке и все это в нравственном отношении нейтрально: все это может быть обращено и во зло, и во благо, в зависимости от того, чему будут служить приобретенные знания и усвоенные навыки. Эмоциональная сторона душевной жизни выражает чисто внутренние переживания человека, по отношению к которым он является скорее пассивным, чем активным существом. Конечно, при внутреннем единстве человеческой личности эмоциональные, как и интеллектуальные элементы в известной мере определяют собою характер человека; но решающее значение принадлежит элементам волевым, от которых зависит весь нравственный облик личности. Воля же воспитывается не путем восприятий, не с помощью рассуждений, а только путем действия, результаты которого затем уясняются разумом и оцениваются эмоционально.

Если к существующему школьному строю подойти хотя бы с самым поверхностным психологическим анализом, положение вещей надо будет охарактеризовать так: школа обращается только к интеллектуальной сфере учащихся, совершенно игнорирует сферу эмоциональную, а волю извращает, если не может ее подавить. Этот приговор может показаться слишком суровым, а между тем едва ли существуют достаточные доводы для того, чтобы его смягчить.

Возьмем для начала самый общий и основной факт — посещение школы (мы говорим здесь о начальной и средней школе). Чем кроме прикрытого или неприкрытого принуждения обусловлено посещение школы учащимися? Если гимна-

зист восьмого класса ходит в гимназию, чтобы дотянуть до аттестата, это — принуждение прикрытое. На младших учеников действует менее прикрытое принуждение — страх наказания, или совсем неприкрытое принуждение со стороны родителей. Во всех этих случаях воля не воспитывается, а просто насилуется. У учащихся есть сознание необходимости ходить в школу. Но есть ли что-нибудь общее между этим сознанием необходимости и действительно воспитывающим чувством нравственного долга? Есть ли здесь хотя какая-нибудь основа, на которой могло бы развиваться это сознание долга? Если бы в классах производилась какая-нибудь совместная, общая работа, в результатах которой все заинтересованы, где отсутствие одного задерживает остальных, тогда необходимость прийти, не пропустить, не опоздать носила бы совсем иной характер, чем она носит теперь.

Но вот ученик — в силу тех или иных мотивов пришел в школу. Какие требования теперь предъявляются к его воле, и каким воспитательным влияниям она теперь подвергается? Прежде всего, к учащемуся предъявляется совершенно противоестественное требование — просидеть четыре или пять часов с небольшими перерывами, почти в полной неподвижности, в то время, когда у него, после ночного отдыха, особенно сильна потребность двигаться, работать и руками и ногами, расходовать накопившуюся за ночь физическую энергию. С годами, конечно, эта потребность ослабевает, создается привычка с утра садиться за стол, — и из бойкого, бодрого мальчика вырабатывается хилый юноша, которому уже не хочется много двигаться, который не любит резких движений и очень ценит свой физический покой. Если же школе не удается заглушить в своем питомце потребность к физической активности, если он благодаря каким-либо вне школы лежащим условиям все же предается, например, здоровому спорту, такой питомец обыкновенно «плохо учится», и лишь в виде редкого счастливого исключения встречается ученик, преуспевающий в школьных науках и в то же время сохраняющий юношескую свежесть и бодрость тела.

В самом деле, кроме принуждения, скрытого или явного, кроме страха, связанного с этим принуждением, какие еще стимулы побуждают учащегося посещать школу? Казалось бы, на первом месте здесь должна стоять любознательность, так как всякий нормальный ребенок от природы любознателен.

Но школа так далека от мысли об интересах ребенка, она преподносит ему так много, с его точки зрения, ненужного, а классное преподавание так мертвит детскую душу, что любознательность играет в отношениях учащегося к школе самую последнюю роль или, в очень многих случаях, даже совсем не играет никакой роли. Часто ли случается, чтобы дети дома с увлечением рассказывали о том, что узнали сегодня в школе? Они расскажут обо всяком происшествии, случившемся в школе, о личных отношениях между учащими и учащимися, обо всякой житейской мелочи, которая окажется связанной с школой, но собственно о содержании своих занятий они не рассказывают родителям и даже не разговаривают между собою. Это им не интересно, это только повинность, которая, слава Богу, на сегодня отбыта. Случалось ли кому-нибудь видеть ребенка, который *с нетерпением* ожидает следующего урока по какому бы то ни было школьному предмету, как он ожидает назначенной заранее прогулки или посещения театра? Нет, ребенок не ждет от школы ничего увлекательного, она нисколько не отвечает запросам его души. Естественный стимул — любознательность — таким образом, вполне отсутствует, и взрослые умеют заменить его двумя дурными, искусственными, из которых один извращает детскую волю, а другой ослабляет ее. Эти два стимула — соревнование и внушение.

Если ребенок не хочет учиться или плохо учится в школе, а родители не желают прибегать к особенно решительным способам воздействия, они прибегают обыкновенно к увещеванию, при чем аргументация ведется приблизительно в следующих выражениях: «Вот ты уже большой мальчик (или девочка), а не знаешь еще того-то или того-то, а Маня или Петя меньше тебя (или одних лет с тобой), а уже знают это и хорошо учатся». Родители не отдают себе отчета, что такого рода соревнование всегда граничит с завистью, что оно, в сущности, либо аппелирует к зависти, либо возбуждает ее. Соревнование среди детей допустимо только в одной форме, гениально указанной Руссо: это — соревнование с самим собой, когда говорится: вчера я еще не знал или не умел того-то, а сегодня знаю и умею. К сожалению, не к этой форме соревнования обращаются родители и педагоги. Но соревнование нельзя считать в школьной жизни особенно сильным стимулом. Оно действует лишь у сравнительно немногих детей —

исключительно гордых по своей натуре или тщеславных вследствие условий воспитания.

Более широкое применение имеет другой способ воздействия, именно — внушение. Природа наделяет ребенка чрезвычайно высокой внушаемостью, и последняя, вместе с другой детской чертой — подражательностью, рано делают ребенка членом человеческого общества. Если бы у ребенка не было внушаемости, он подчинялся бы только физическому насилию, благодаря же наличию этого свойства его почти всегда можно «уговорить», и в насилии нет никакой надобности. На внушаемости ребенка основан авторитет взрослых, так как именно благодаря этому свойству ребенок верит им на слово, принимая за чистую монету всякое, иногда даже совершенно нелепое, их утверждение. Но если так велика внушаемость ребенка, это обязывает взрослых очень осторожно относиться к содержанию внушаемого. Внушение может касаться не только того, что есть, но и того, что «надо». Если в первом случае ребенок примет на веру какие-либо неправильные сведения, — беда не так велика; в свое время он внесет необходимые поправки, а это пробудит его критическую мысль, даст толчок к самостоятельному исканию истины. Серьезнее обстоит дело, когда ребенку внушается, что «надо» и «не надо». Всякое внушение такого рода ослабляет собственную волю того, кто ему подвергается. Правильный путь развития — тот, когда вся обстановка ребенка такова, что поступая хорошо, он испытывает удовольствие или удовлетворение, и таким образом его воля укрепляется в желательных направлениях. И наоборот. Поскольку подобной идеальной обстановки не существует, внушение в форме «надо» является неизбежным, но применять его следует с большой осторожностью. Если ребенок смутно чувствует, а взрослый за него сознает, что выполнение какого-либо «надо» ни при какой идеальной обстановке само по себе не давало бы удовлетворения, внушение является преступлением по отношению к ребенку. Он в большинстве случаев все же подчинится и такому внушению, но оно внесет надлом в его собственную волю, и если последняя не восстанет, вырождаясь в упрямство, первый шаг к ее ослаблению будет сделан. Именно так обстоит дело в вопросе об отношении учащегося к школе.

Ребенок с ранних лет слышит, что ему предстоит поступить в школу; он видит, что почти никому из детей не удает-

ся избежать этой участи, и он заранее примиряется с участью, которая и его ожидает. Чем более приближается момент поступления в школу, тем настойчивее становятся внушения родителей, что так «надо». Ребенка, правда, и привлекает кое-что в школе — перемена домашней обстановки на новую и, главным образом, общение со сравнительно обширным кругом других детей. Интересно, однако, отметить, что эти элементы не соблазняют так называемых уличных детей, обстановка которых и без того достаточно разнообразна, а круг знакомых ничем не ограничен. Собственно же школьная учеба никого не привлекает: корень учения, в нынешней его форме, слишком горек, а сладость плодов заключается, главным образом, в практических выгодах, еще совсем недоступных пониманию ребенка, и ни в малейшей степени не может побудить его к самопожертвованию. Таким образом, самопожертвование, отречение от собственной личности, с каким связано хождение в школу, является не актом воли ребенка, а результатом подавления его воли.

Если теперь мы обратимся к эмоциональной стороне душевной жизни ребенка, здесь мы встретим еще более поразительное отношение школы. С детской волей школа считается — правда, в большинстве случаев, как с враждебной стихией, которую надо побороть или обмануть. Эмоциональная сфера школою просто игнорируется. Школа мыслит ребенка, как существо абсолютно бесстрастное, не испытывающее никаких волнений. Разве школьные программы и методы учитывают хотя бы в малейшей степени изменчивые настроения ребенка и подростка? Разве школьная педагогика рисует себе учащегося иногда веселым, иногда грустным, способным находиться то в возбужденном, то в угнетенном состоянии в зависимости от бесконечного числа условий его внешней и внутренней жизни? Нет, предполагается, что ребенок должен быть всегда одинаково внимателен, всегда одинаково восприимчив, и всякое отклонение от предписанного режима вменяется ему в вину. Считается ли школа в какой-нибудь степени с влиянием весны на детский организм и детскую психику? Если даже оставить в стороне вопрос об экзаменационной страде, который уже начал терять свою прежнюю остроту, все же весна остается концом учебного года, когда для каждого учащегося подводятся итоги, когда еще можно поправить упущенное в течение года, и когда в связи с этим требуется уси-

ленное сидение за книжкой. А между тем именно весной потребность учащихся совсем не сидеть в классе, заниматься чем угодно кроме книг и тетрадей более естественна и законна, чем в любое иное время. Но школа не знает других занятий, и если в последние годы и стали кое-где применяться экскурсии, они все же являются лишь некоторыми придатками к классному обучению, а последнее все же остается господствующей формой. Душевной жизни учащихся при этом предоставляется итти, как знает.

После всего сказанного не покажется удивительным, что и к умственной работе учащихся, на которой сосредоточено все внимание школы, предъявляются требования, очень мало соответствующие детской природе. Поскольку нынешняя школа, как пережиток Средневековья, ставит себе целью сообщение знаний, она, естественно, обращается главным образом к памяти учащихся. Почти весь материал, даваемый школою, должен заучиваться, и как ни отвергается теперь с негодованием прежняя зубрежка, большая часть учебного материала, в сущности, не поддается никакому иному способу усвоения. Попытки ввести в школьный обиход понимание на ряду с запоминанием нельзя не признать до сих пор очень слабыми. Их иллюзорность в значительной степени объясняется тем, что педагоги не отдают себе отчета в том, как собственно протекают умственные процессы в детских головах. Надо оговориться, что до самых последних десятилетий они и не могли отдавать себе в этом правильного отчета, так как за отсутствием точных научных данных основою для них служили только чисто субъективные наблюдения и более или менее смутные воспоминания о собственном детстве. В настоящее время наука о душевной жизни детей уже способна многое нам осветить, и ее данные заставляют критически отнестись ко многим очень прочно установившимся традициям. Прежде всего мы знаем теперь, что ребенок мыслит вполне конкретными образами, что отвлеченные понятия начинают складываться лишь в 13—14-летнем возрасте. Исследования проф. Цигена показали, что, даже произнося, например, слово «стол», ребенок обыкновенно думает о каком-нибудь определенном столе, или, по крайней мере, представляет себе круглый стол, или кухонный стол и т. д. Если принять во внимание это свойство детского ума, тогда будет ясно, что объяснения, даваемые в школе, поскольку они усваиваются, в большинстве случаев сво-

дятся на первых ступенях к тому, что, помимо основных положений, которые подлежат запоминанию, ребенку приходится запоминать и разные дополнительные положения, которые только в глазах учителя, но не в голове ученика являются собственно объяснениями. В арифметике после изучения четырех действий над простыми числами, большинство детей более или менее усваивает приемы решения разных задач без действительного понимания. В еще большей степени это надо сказать об алгебре, которая с первых же своих шагов вся построена на абстракции. Грамматику, особенно синтаксис, которая целиком построена на отвлеченном мышлении, заставляют изучать уже в начальной школе. Интересно было бы проверить, какое содержание вкладывает детский ум во всю эту — для него тарабарскую — премудрость, которую его заставляют усваивать. К сожалению, обстоятельные исследования по этому поводу еще не произведены. Зато приводились неоднократные исследования о запасе представлений у поступающих в школу детей. Исследования эти показывают, что запас представлений у детей, поступающих в начальную школу, очень не велик, а главное, что представления их мало отчетливы, плохо выражаются словами, что в наименованиях предметов и качеств большую роль играют аналогии и созвучность слов, что многие слова понимаются лишь очень приблизительно, а зачастую совершенно неправильно. Такова почва, которую школа берется обрабатывать словами и почти только словами. Само собой очевидно, какая большая работа здесь производится детским умом, и сколь большая часть этой работы, в сущности, производится бесплодно. Если ребенок понемногу начинает вкладывать в слова более определенное и более точное содержание, это происходит в той мере, в какой расширяется и пополняется его опыт, а в этом процессе школа играет лишь очень второстепенную роль. Она дает детскому уму, по большей части, непригодную для него пищу в неперевариной для него форме. Самое подразделение всего изучаемого на учебные предметы сразу создает для ребенка пропасть между этими «предметами» и действительностью, в которой он живет. Ведь в жизни арифметика, и родной язык, и природоведение переплетаются на каждом шагу, и переплетаются так, что в них и не узнать тех «предметов», которые проходят в школе. А учебные предметы, проходимые в гимназии, совсем не встречаются в жизни: они составляют

какой-то призрачный мир, из которого ученик ежедневно, после пяти уроков, со вздохом облегчения возвращается в мир действительности. Здесь он — живое существо, которое чувствует, радуется, движется, действует и старается не вспоминать содержания скучных часов, проведенных в классе. В том, что учащиеся так относятся к школе, что всякое событие, освобождающее от занятий, — каково бы оно ни было по своему существу, — они считают за праздник, — в этом заключается приговор школе, вынесенный детскою душою.

В истории образования и образовательных учреждений, говорит Паульсен, «историку постоянно приходится сталкиваться с одним явлением, представляющимся, на первый взгляд, совершенно ненормальным. Я имею в виду ту неблагодарность, даже презрение, с каким всякая новая эпоха отвертывается от предшествующей, которой она обязана и своим образованием и своим воспитанием» *). Если таково общее явление в истории развития образования, то, думается, и для нас настал момент отвернуться с не лучшими чувствами от той школы, которую мы сами прошли. Пусть бесстрастные историки доказывают, что «предшествовавшая эпоха не мало и не бесплодно потрудилась» и для прогресса научной мысли, и для распространения доставшихся ей по наследству знаний, и для повышения общего уровня интеллектуальных сил — мы не будем с ними спорить. Но мы хотим смотреть не назад, а вперед, и в сравнении с тем, чего мы ждем и требуем от будущего, прошедшее, еще остающееся настоящим, представляется нам ненавистным, нетерпимым, подлежащим возможно более быстрой замене чем-то иным, совершенно отличным от прежнего.

Страстный протест против такой системы воспитания и обучения, в основе которой лежит подавление личности ребенка, был поднят еще накануне 19-го века, когда вся Европа была потрясена проповедью Руссо. Но 19-ый век был веком пара и электричества, т. е. веком фабрик, а во второй половине своей также веком казарм. И, конечно, не этому веку было освободить детей от школьной кабалы. 19-ый век не представлял себе школ в иной форме кроме казарменной. Разве класс с его рядами парт и неподвижно сидящими на них

*) Ф. Паульсен. Исторический очерк развития образования в Германии. Москва. 1908. (Библ. для самообразования, вып. XII), стр. 43.

учениками — не та же казарма? Руссо бросил в педагогический мир мысль о том, что ребенок действительно усваивает то, что он видит и ощущает, над чем сам работает, в чем сам доходит до потребности понимать. А 19-ый век эту правильную мысль реализовал в форме чахлой наглядности обучения, присоединив к нему убогое объяснительное чтение. Если классные комнаты и корридоры учебного заведения увешаны более или менее удовлетворительно исполненными картинами, где изображен мир животных и мир растений, ландшафты разных частей света или орудия разных производств, если в гимназии имеется физический кабинет, где в шкапах за стеклом стоит некоторое количество различных аппаратов, если сверх всего этого на шкапах и по стенам помещено несколько чучел птиц и животных, — такое учебное заведение считается прекрасно обставленным и нуждающимся только в дальнейшем пополнении такими же сокровищами. Что дети поглазеют на эти сокровища только в первые дни после поступления в школу, а затем совсем ими не интересуются, в этом педагогам не хочется сознаваться даже перед самими собой, потому что остаться при одном чисто-словесном преподавании они уже не могут. Этим объясняется и модное у нас в последнее время увлечение созданием музеев наглядных пособий. Многие учащие чувствуют, что учить только словами — это обман и самообман. Лучшие из них, в особенности молодые и начинающие, положительно страдают от этого и потому тем более охотно прибегают к так называемым наглядным пособиям, чтобы хотя несколько облегчить свою совесть. А затем рутина берет свое: как для учащихся, так и для учащих, хождение на уроки становится повинностью, которую надо просто отбывать.

19-ый век сделал в области школы большой шаг вперед по сравнению с предыдущей эпохой. Он расширил рамки преподавания, он включил в программы очень многое, что раньше считалось излишним или даже вредным. Средняя школа стала энциклопедической, а начальная — если не у нас, то на Западе по мере удлинения курса стремилась на этот же путь. Школе нельзя отказать в добрых намерениях. Она хотела бы дать своим питомцам возможно больше знаний. Она хотела бы сделать их образованными людьми. Но, не говоря о том, что самый смысл слова «образованность» до сих пор остается очень спорным, что нет и не может быть общего от-

вета на вопрос, какими именно знаниями должен располагать образованный человек, — можно, во всяком случае, утверждать, что если хотя часть знаний, даваемых школою, действительно необходима всякому человеку, школа дает и их в уродливой форме, не обогащающей, а мертвящей душу питомцев. В этом не вина отдельных педагогов, и не в их власти изменить такое положение вещей. На протяжении 19-го века педагоги не один раз пересматривали все относящиеся сюда вопросы. Программы учебных заведений не один раз подвергались переработке, видоизменялись и создавались нового типа учебные заведения. Но незыблемым оставался их общий строй, завещанный предшествующими веками, и не 19-му веку было изменить его, отказаться от школы-казармы, когда казарменный характер принимала вся жизнь по мере роста больших фабрик и больших городов. Лишь с нарождением науки о душевной жизни детей начало становиться ясно, какое вопиющее явление представляют собою наши школы. К нравственному негодованию, которое говорило уже в Руссо и Песталоцци, присоединилось сознание *нецелесообразности* существующего школьного строя — аргумент наиболее убедительный для практического века. И вот для специальных школ, ремесленных, технических, сельско-хозяйственных, стали допускаться в большей или меньшей мере отступления от того, что признается нормой: часть времени проводится учащимися не в классах, а за теми или иными работами. Но наряду с этими отступлениями «норма» сохраняет всю свою силу. Так даже в новом движении «школ на открытом воздухе» (oppen air schools), где слабые дети ради укрепления организма проводят все время на открытом воздухе, они все же просиживают большую часть времени на партах, только одеваясь более или менее тепло в зависимости от погоды.

Чтобы обучение вышло на тот путь, который теперь можно считать единственно правильным, оно должно подвергнуться преобразованию столь же глубокому, как то, которое произошло, когда дети впервые были засажены в классную комнату. Теперь они должны быть выпущены из классной комнаты, и эта комната, до сих пор воплощавшая самую школу, должна стать только последним из ее вспомогательных помещений. Эта внешняя перемена знаменовала бы собой изменение всего строя школы, а вместе с тем и всего ее духа. Школа должна представлять собою совокупность лабора-

торий в этимологическом смысле этого слова, т. е. помещений, где дети работают и, работая, учатся тому, чему взрослые хотят их учить. В этом смысле лабораторией будет как комната, снабженная физическими или химическими приборами, так и комната, где дети лепят фигуры из бумаги или из глины, где они разбирают и приводят в порядок все собираемые коллекции или где занимаются, сообразно возрасту, тем или иным мастерством. Главною же лабораторией должен служить окружающий мир, окружающая природа, в соприкосновении с которой должна протекать большая часть обучения. Классная комната при этом станет только тем местом, где подводятся итоги приобретенным знаниям. В классной же комнате должны, конечно, выполняться и те письменные упражнения, которые невозможны или неудобны при иной обстановке.

Школа и при такой обстановке останется в пределах своей непосредственной задачи. Ее делом все же будет преимущественно обучение, а подлинно-воспитательные цели останутся для школы идеалом того будущего, когда ей удастся полностью завоевать все симпатии и интересы учащихся детей, когда будут найдены такие формы, при которых дети, не порывая связи с семьей, не будучи интернированы в учебных заведениях, станут по охоте проводить в школе большую часть своего времени и будут находиться преимущественно под ее влиянием. Но уже сейчас должно быть осуществлено требование, чтобы само обучение было вполне свободно от отрицательных с воспитательной точки зрения элементов, чтобы оно полностью считалось с запросами детской природы и направляло ее развитие, но не насиловало и не уродовало. А для этого основным условием является разрушение гипноза классной комнаты.

Если бы гипноз этот был уничтожен, с ним вместе пала бы — для младших возрастов безусловно — нелепая система деления всего усваиваемого детьми на обособленные друг от друга учебные «предметы». Эта система в своем чистом виде возможна только в такой совершенно искусственной обстановке, какою является классная комната. Как только учащиеся попадают в более естественную обстановку, например, на прогулке или во время экскурсии, об отдельных предметах не может быть и речи. Разные учебные предметы в живой действительности так тесно переплетены между собою, что даже на экскурсии, преследующей какую-нибудь вполне опре-

деленную цель, разве лишь исключительно сухой педант заявит против бесчисленных и разнообразных попутно возникающих вопросов отвод на том основании, что они «к делу не относятся». Правда, таким путем можно впасть в полную бессистемность, которая являлась бы тоже великим педагогическим злом. Чтобы этого не случилось, система не должна ни на минуту упускаться из виду учителем. Он должен помнить о ней, привлекая внимание учащихся к тем или иным явлениям, оттеняя определенные стороны этих явлений, выясняя их связь или взаимную зависимость. В известные моменты накопленные таким образом знания должны приводиться в систему учащимися под руководством учителя, и это в большинстве случаев может производиться именно в классной комнате. Но требовать, чтобы при самом накоплении знаний уже соблюдалась ситема, чтобы учащиеся, знакомясь с каким-нибудь сложным явлением, сразу выделяли из него определенные стороны и именно только данные стороны усваивали ради соблюдения системы, — это значит впадать в ту мертвечину, от которой так страдает школа.

Разработать план и программу занятий в живой школе, которая рассчитывала бы на живых детей и стремилась бы давать им действительные. а не призрачные знания, — это огромная задача, для разрешения которой делаются еще только первые слабые и разрозненные шаги. Робкие попытки изменить характер преподавания, сделать его более жизненным, так и останутся всего только робкими попытками до тех пор, пока мы не решимся сказать, что преобразованию подлежит весь школьный строй в самой его основе. Искусство читать и писать, составлявшее все содержание школьной программы в то время, когда создавалась традиционная форма школы, теперь является лишь самой малой частью учебной программы даже в начальной школе, а для всего остального традиционная форма наименее пригодна. Содержание школы решительно не хочет и не может больше мириться с ее внешней оболочкой. Школу можно уподобить микроцефалу, у которого остановившийся рост черепной коробки мешает нормальному развитию головного мозга. И как микроцефал. благодаря этому обстоятельству, обречен быть кретином, так школа с ее окостеневшей внешней формой может давать только те результаты, которые она дает.

Несомненно, что и самое решительное видоизменение

внешнего строя школы само по себе недостаточно, чтобы обеспечить и новые, лучшие результаты ее работы. В новую форму должно быть вложено, в значительной мере, новое содержание, а главное — к работе должны быть привлечены новые, иначе подготовленные силы. Из современного учительства к новой школе могли бы приспособиться, могли бы в ней работать только те лица, которые сами еще не окостенели в нынешнем ее строе, которые еще способны отрешиться от предрассудка, что школа может быть только такою, какова она есть. Пока не будут подготовлены кадры нового учительства, до тех пор, конечно, невозможно будет и самое преобразование строя школы. Поэтому в вопросе о коренной реформе школы на первом месте должны стоять соображения не о программах и учебных планах, а о том, каково должно быть новое учительство, и какими мерами его можно подготовить. Практическое значение имеет именно этот вопрос, ибо по поводу целей современной школы, по поводу применяемых в ней методов нет коренных разногласий в педагогическом мире (т. е. среди действительных педагогов, а не школьных бюрократов).

Новая школа не создается по какому-либо регламенту. Она может быть только плодом совокупного творчества нового учительства, действующего в рамках более или менее широко очерченного задания. И если это новое учительство будет обладать необходимой подготовкой, если оно будет располагать достаточными научными знаниями как в области того, что оно преподает, так и в отношении запросов и потребностей детской природы, если, таким образом, будет существовать уверенность, что учащиеся, во всяком случае, ограждены от какого-либо вреда, — учащим должна быть, в очерченных пределах, предоставлена свобода искать новых путей и методов, учиться друг у друга, делиться своим опытом. Можно не сомневаться, что тогда откроется такая бездна творческих сил, — как у учащих, так и у учащихся, — о какой сейчас не приходится и мечтать. «Дух дышет, где хочет», — надо только не запирать его в ту тюрьму, где в спертом воздухе ему трудно дышать, — в тюрьму, которая называется современной школой.

А. Громбах.

История русской литературы в курсе средней школы.

Русская литература, вместе с русской историей и географией, занимают сейчас в русской зарубежной школе особое положение. Если в прежнее время уроки русского языка занимали центральное место в учебном плане, то теперь, когда русская школа в эмиграции должна принять на себя роль хранительницы русской культуры не только для эмигрантских масс, но может быть и для России, теперь вопрос преподавания русского языка, в частности — русской литературы, является вопросом особенно, трагически ответственным. Тщательному пересмотру должен быть подвергнут весь материал наших программ; снова должны быть пересмотрены наши методы преподавания; у европейских народов, среди которых мы рассеяны, мы должны подглядеть их, может быть, более нашего действительные приемы распространения национальной культуры через школу. Благоговейное почитание нашей литературы никак не должно переходить в благоговение перед нашими старыми школьными программами. Напротив, высокая оценка светлых сил должна побуждать нас ревниво удалять все, что стоит на пути проникновения этих сил в умы и сердца учащихся. Мы должны найти самые верные и прямые пути, чтобы привести в контакт бесконечные сокровища нашего словесного творчества с душевным миром нашей молодежи, выбрать для них лучшее, пожертвовать второстепенным, чтобы дать совершеннейшее, открыть способы, чтобы это совершеннейшее «без утечки и усыпки» доставлено было по назначению и дало максимальный эффект. Удовлетворяют ли этим требованиям наши программы?

Эти программы имеют много вариантов в различных русских школах заграницей, но в основе их всех, если не ошибаюсь, лежат последние, изданные перед революцией, учебные планы. Согласно им, произведения русских авторов до IV-го класса выбираются по художественным и педагогическим признакам. С 4-го класса начинается связный курс «Истории русской словесности» (см., напр., «Уч. планы и программы

Русской ср. шк. в Париже»); следовательно, кроме задачи ознакомления с авторами и произведениями, мы ставим себе еще одну задачу: историческое объяснение литературных явлений. Как же добиться того, чтобы, с одной стороны, основательно был изучен литературный материал, а с другой — чтобы были объяснены, поняты и усвоены историко-литературные связи, влияния, взаимодействия на протяжении веков нашего литературного развития?

С тем решением вопроса, которое дается установившейся практикой, трудно согласиться, и вот по каким соображениям:

I. Курс истории литературы не может быть ни чем иным, как изучением и объяснением связей литературных *явлений*. Эти явления должны быть даны ученику не в названии только (ибо тогда это будет не связь явлений, а догматически заучиваемая связь слов, имен), а в реальном факте, т. е., если мы вынуждены будем привлечь для объяснения генезиса, например, комедий Гоголя, комедии Квитко, то они должны стать известны учащемуся, и не в пересказе, а в самом тексте. Если бы история литературы представляла собою только связь идей, сюжетов, мотивов, то, возможно, что в отдельных случаях можно было бы ограничиться передачей содержания произведения. Но и в этом случае дать ученику пересказ вместо текста было бы методической ошибкой; мотив лирического произведения, сюжет поэмы, идея философского романа должны быть выведены учеником самостоятельно, если мы хотим, чтобы в наших занятиях был педагогический смысл.

Однако, история литературы есть также история литературных форм, история художественного языка, что делает для нас окончательно невозможным обойти тексты изучаемых произведений. Чтение отрывков по хрестоматии не поможет делу, так как тогда будет утрачен такой важный момент, как исследование архитектоники, плана художественного целого. Но в истории русской литературы мы имеем дело с безмерным количеством литературных фактов, подлежащих изучению. Даже второстепенные имена, даже литературные памятники малого художественного значения не всегда могут быть обойдены, так как часто именно они имеют решающее значение, когда мы определяем сферу влияния какого-либо большого автора, когда изучаем литературную школу, в недрах которой создался большой поэт, или промежуточные литератур-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 12
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 41 - 60

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ные периоды, без которых остается непонятной связь крупных эпох, или исследуем историю какого-либо сюжета, типа, образа. Более значительные авторы к тому же должны проходиться целиком, не только в своих совершенных произведениях, но и в набросках, вариантах, неоконченных вещах, которые часто являются ключем к пониманию законченных произведений. Кроме того, в историческое объяснение литературных явлений входит указание их связи с фактами общей истории, что предполагает в свою очередь изучение и этой группы фактов.

Еще один очень важный момент. Огромные эпохи нашей литературной истории остаются непонятными без хорошего знания соответственных течений иностранных литератур. Таковы: древнейший период, наш классицизм, карамзинская школа, романтизм. Все это требует вовлечения в обзор нашего курса огромного материала иностранных литератур. В опыте моего преподавания я часто убеждался, как трудно, например, ученикам усвоение Пушкина 1820—24 г.г. без обильного чтения Байрона.

Таким образом, преподаватель истории литературы вместе со своим классом стоит перед необозримым количеством фактов не только чисто литературных, но и биографических, психологических, исторических. Он должен знакомить учеников с общественными и философскими течениями, с бытом отдельных эпох, народной психологией, делать экскурсы в область истории искусств, научных направлений и т. д. Прекрасной иллюстрацией сказанного может служить учебник В. В. Сиповского*). Автор добросовестнейшим образом пытался разрешить задачу школьного, но научного прохождения курса истории русской литературы и своими учебниками дал убедительнейшее доказательство неосуществимости этого курса в гимназии. Разумеется, совершенно немыслимо знакомить учащихся со всем этим материалом. Необходимо этот материал сжать, спрессовать, вместо событий поставить их обозначения, вместо произведений — пересказы и краткие содержания. Художественное тело произведения, живой мир

---

*) Пример: Часть III, вып. I, где для объяснения литературных явлений первой половины XIX века привлечены следующие имена: Шатобриан, Байрон, Руссо, г-жа Сталь, Шеллинг, Гегель, Новалис, Гофман, Сен-Симон, Базар, Анфантэн.

личностей творцов, материя событий — всё это испаряется, и в результате мы имеем гербарий мертвых слов. Создавая курс истории литературы, мы отказываемся, в первую голову, от самой литературы **).

Но если в нашем курсе нет полного, без пропусков, научного изучения подлинников, то нет и истории литературы; т. к. если нет знания фактов, то нечего объяснять и связывать. Все изучение сводится к запоминанию большего или меньшего количества слов и фактов, названий, имен, имеющих живой смысл для составителя учебника, знающего самые факты, но не имеющих никакого смысла для ученика, у которого эта серия каталогов не вызывает никаких ассоциаций.

II. Результаты (или отсутствие результатов) такого преподавания многообразны: во-первых, таков психологический закон, что все созданное творчеством человека может быть понято, пережито, дает свой плод, когда к этому созданию прикасаешься непосредственно. Никакое описание не заменит созерцания картины, никакой пересказ не заразит вас волнением лирического стихотворения. Следовательно, те произведения, которые преподаватель даст в пересказе или даже только в названии явятся пустыми местами в курсе истории литературы и этим нарушат стройность его, создав в нем разрывы и пустоты: прекрасная пьеса, сыгранная на рояле со множеством незвучащих клавишей.

III. Во-вторых, при таком задании (история русской литературы с XI по XX век со включением народной поэзии) преподаватель со своим классом обречен к стремительному и безостановочному бегу через века, литературные направления, исторические события, обегая большие и громоздкие произведения, перепрыгивая через средние, стремительно глотая дюжинами лирические стихотворения. Какой педагогический смысл в такой скачке? Если мы хотим — а кто этого не хочет? — плодотворного воздействия на души наших детей ве-

---

**) Я должен оговориться: в курсе литературы (как и в курсах географии, истории и др. предметов) мы всегда будем вынуждены допустить большое количество догматически сообщаемых сведений; и чем больше таких мест в курсе, тем больше мы впадаем в «педагогический номинализм», тем менее педагогически ценен наш курс. Это лишний раз доказывает преимущество изучения самих художественных произведений перед заучиванием истории литературы.

ликих созданий русского художественного слова, то как мы обойдем закон, что «только ничем не прерываемое, свободно входящее в душу, неторопливо с ней взаимодействующее — оплодотворяет ее. Тысячи же прерванных, урезанных впечатлений оставляют ее бесплодной» *).

В результате всё окажется захватанным, смятым, все цветы сорванными, все имена оскорбленными, потому что изложить, например, Шеллинга в 56-ти строчках значит оскорбить его имя (см. Сиповский, III ч., стр. 67). Несколько более плодотворен и морален вздох невежды при взгляде на толстые философские фолианты: «есть что-то великое, чего я не знаю», чем заявление более глубокого и безнадежного невежды: «в главных чертах я все это знаю», в то время как он знает только слова (Розанов, ib.).

Все знают очень распространенное явление: окончившие среднюю школу не возвращаются к пройденным писателям; они для них испорчены, часто навсегда. Это обычно, как результат описанного выше «прохождения» или, вернее, «пробегания» русской литературы. Вывод отсюда навязывается с неизбежностью: если мы стоим перед необходимостью выбирать или «историю без литературы» или «литературу без истории», то все *педагогические* соображения стоят за последнее.

IV. Но если бы даже оказалось достаточное количество часов для того, чтобы ознакомить детей со всем материалом курса и связать его в научную историко-литературную схему, то и тогда я считал бы курс истории русской литературы невозможным в средней школе по двум соображениям.

Обычно курс истории литературы начинается с V-го класса, т. е. с детьми 14—15 лет. Мне думается, что это еще возраст конкретных интересов, что самая идея исторических объяснений литературных явлений трудна для детей этого возраста. В своей практике я наблюдал, что историко-литературные объяснения заинтересовывают не раньше как в VI классе. Но оставим и это. Вот с чем приходится иметь дело, если мы примем исторический порядок рассмотрения литературных произведений: все произведения расположатся таким образом в историческом порядке, т. е. принятый нами исторический метод принудит нас изучать, примерно, в V классе древнейший период, в VI классе — XVI—XVIII в., в VII ли-

*) *Розанов.* Сумерки просвещения.

тературу от Карамзина до Гоголя и в VIII — литературу второй половины XIX века. Следовательно, известные литературные периоды, авторы и произведения «налягут», так сказать, на определенные классы, т. е. на определенные возрасты. Таким образом, не преподаватель выбирает литературный материал для данного возраста — класса, применяясь к его особенностям, возрастной психологии, эстетическому развитию, интересам и вкусам. Этот материал с неизбежностью навязывается данному возрасту историческим методом, который мы приняли. Отсюда и получаются такие явления, что дети 14—15 лет изучают начальный период нашей литературы, понятный только в связи с культурно-утонченной, мистической, изысканно-религиозной Византией; что пятнадцатилетние должны заинтересоваться вопросом «домовного устроения», уставного благочестия, религиозными спорами XV—XVI веков, а в шестнадцать лет наслаждаться произведениями нашего классицизма, проникаться идеями «французского просвещения», Гольбаха, Гельвеция, Вольтера, Руссо. Сторонники исторического порядка изучения нашей литературы должны таким образом доказать невозможное положение, что хронологически от Кирилла и Мефодия до Максима Горького, расположенный материал как раз точка в точку совпадает с последовательностью интересов от 14-и до 18-илетнего возраста, или же утверждать, что преподавание литературы должно игнорировать соображения педагогической психологии.

Могут возразить, что каждое художественное произведение можно проходить, применяясь к данному возрасту. Действительно, так это и делается; но, во-первых, как далеко может итти такое «применение» и не будет ли оно *искажением* произведения? А, во-вторых, если мы допустим такую педагогическую и методическую обработку произведения, то что станется с нашим историческим методом? Раз мы держимся этого метода, мы должны брать каждое произведение и каждого автора не в применении к возрасту детей, а в его типичности и значительности именно для данной эпохи, хотя бы установление этих связей и историческая оценка были выше понимания детей данного класса.

Жизнь обычно толкала преподавателя на компромисс (почему часто и не замечались указанные выше трудности), именно, история литературы заменялась изучением авторов и отрывков их произведений, расположенных в хронологиче-

ском порядке, причем, действительно, каждое из этих произведений уродовалось применительно к возрасту класса. Но если так, то какой же смысл держаться хронологической последовательности?

Однако, если русскую литературу нельзя проходить историческим методом, то чем его заменить? Здесь я смогу дать только несколько общих положений.

1. Изучаться в средней школе должны только произведения бесспорной художественной ценности.

2. Произведения должны быть расположены по классам согласно с возрастной психологией данного класса. К сожалению, не имея под рукой хорошей библиотеки, я должен отказаться от интересной задачи проделать здесь всю эту работу; да она, думается, и непосильна для отдельных лиц. Это дело комиссии специалистов. Но некоторые примеры из моей практики, может быть, будут нелишними. Пушкина я проходил почти все восемь лет гимназического курса, читая (с большими вариациями) в младших классах мелкие лирические стихотворения, сказки, повести, в V-м классе — Бориса Годунова и другие драматические произведения, в VI-м классе поэмы (Медный всадник), в VIII-м — Евгения Онегина, с параллельным изучением лирических стихотворений и полную биографию. Лермонтова можно закончить тоже в VII-ом классе, пройдя. примерно, Песню о купце Калашникове в IV классе, Мцыри и некоторые повести в V-ом, Демона в VI-ом, а Княжну Мэри и все лирические стихотворения (не пройденные раньше) в VII-ом. Гоголя легко закончить в VI-ом классе: повести — в III—IV классах, Ревизора в V-ом и Мертвые души с биографией — в VI-ом. Мне приходилось проходить Мертвые души в V-ом классе, но результаты получаются несравненно более плодотворные от более позднего чтения этого произведения. Это дает возможность подробнее остановиться на художественных приемах и языке Гоголя и на связи поэмы с биографией ее создателя (то же самое проделывается с «Евг. Онегиным» в отношении биографии Пушкина и «Героем нашего времени» в отношении Лермонтова). К VI классу я подгонял чтение драматических произведений (часть уже изучалась в V-ом классе) и объединял их подробным изучением теории и истории театра. Для VII-го класса таким теоретическим центром была теория лирики, учение о стихосложении с примерами из русской лирики XIX и XX веков.

3. Изучение авторов и произведений должно следовать правилу «от текста к выводу», а не наоборот—«текст, как иллюстрация теоретических положений учебника», и должно сопровождаться письменными работами узко-монографическими, документальными, приучающими ученика к тому, что французы называют rigueur intéllectuelle, что гибнет без остатка в наших обычных курсах, энциклопедических, торопливых и поверхностных.

4. Отдельные знаменательные эпохи нашей литературы могут быть или вынесены в курс русской истории (как частично это и делается во многих учебниках истории) — начало русской письменности, летописи, литературные произведения XVI-го века, южно-русская образованность, литература Петровской эпохи, литературные влияния и направления Екатерининской эпохи, общественная мысль 30—40 годов XIX века, и друг., или же проходиться эпизодически в связи с читаемыми авторами: романтизм (Лермонтов), сентиментализм (Жуковский), классицизм (Ломоносов. Державин), история русского театра (Фонвизин, Грибоедов, Гоголь. Островский).

5. Как предположение, я допускаю, что восьмой класс, достаточно подготовленный в смысле исторического образования, общего развития и знакомства с литературными фактами, можно посвятить прохождению краткого очерка развития русской литературы, но я этого сам не пробовал и не имею полной уверенности в необходимости такого курса. Между прочим, так построена программа французской литературы во французских лицеях: сначала в каждом классе читаются авторы по выбору преподавателя, согласно обширному liste d'auteurs, рекомендуемых программами министерства. (К сожалению, авторы почти всегда читаются только в отрывках, предлагаемых хрестоматией). Последние два года посвящены связному курсу истории литературы, кончая первой половиной XIX века. Вследствие огромного количества материала, произведения уже не читаются и предполагаются известными, а изучение истории литературы представляет собою «стремительный лёт от вершины к вершине» — vol rapide de sommet en sommet (выражение оффициальной объяснительной записки к курсу истории литературы).

А. Ельчанинов.

О формально-грамматическом направлении.

I

Наиболее видные современные русские грамматисты — А. М. Пешковский, Н. Н. Дурново, Д. Н. Ушаков, М. Н. Петерсон — являются сторонниками формально-грамматического направления и прямо или косвенно учениками Филиппа Федоровича Фортунатова. Они и их последователи вырабатывают новые программы по родному языку[1]), составляют новые учебники (напр. Пешковский «Наш язык», вып. 1 и 2; Дурново «Повторительный курс грамматики русск. языка», вып. 1; В. Гиппиус «Синтаксис» и т. д.) или старые переделывают на новый лад (напр. Ушаков переработал «Этимологию» и «Синтаксис» Петрова, а Гусев и Сидоров подновили свой «Синтаксис»); ими же разрабатываются как теоретические вопросы грамматики, так и методические проблемы преподавания родного языка. В печати и на съездах усиленно обсуждаются вопросы преподавания в школе в духе формально-грамматическом. Словом, ко дню десятилетней годовщины (20. X. 1924) со смерти Ф. Ф. Фортунатова его школа празднует победу на всех фронтах.

Но есть и теневые стороны у этого торжества.

Научное течение стало модным. Более того, — оно взято под высокое покровительство Главного Управления военно-учебных заведений, которое особым циркуляром предложило назначать «главруками» по родному языку исключительно сторонников формально-грамматической точки зрения. Трудно переучиваться в зрелые годы, да еще на полном ходу школьной работы, да к тому же в условиях российской действительности[2]). Под административным давлением грамматический формализм рискует превратиться в своего рода защитный цвет для несчастных «шкрабов».

Оффициально исповедуемая истина создает апологетов и нуждается в охранителях. «Формально-грамматическая точка зрения — пишет г. А. Павлович[3]) — должна быть прове-

---

[1]) *Программы МОНО*, см. «Русск. школа за рубежом» № 2—3. Прага, 1923. *Программы Комиссариата Просвещения*, см. «Родной язык в школе 1-ой ступени». М. 1921. Госуд. изд-во. — Мы попытались дать синтез обеих программ в № 6 «Бюллетеня Педагог. Бюро», стр. 25—33. Прага, 1924.

[2]) Срв. В. А. Розенберг. *Трагедия сельского учителя* в № 10—11 «Русской школы за рубежом».

[3]) «Родной язык в школе», кн. 1-ая, стр. 11.

дена строго и выдержанно; должно объявить самую непримиримую войну всем недоговоренностям, окончательно поставить точки над «и« (что же это за орфография получится?! — *С. К.)* и все явления живой речи привести в систему (совсем по Ленину! — *С. К.)* четкую и ясную, построенную на принятом формальном базисе». — Подобное усердие не по разуму понятно у неофитов, озарившихся светом истины, но проявления его наводят на грустные размышления. Формально-грамматическое направление, сыгравшее такую огромную роль в русской науке и педагогике, не находится ли уже оно накануне своего превращения в оффициальную истину, отступление от которой будет преследоваться и караться?

Но есть и еще одна опасность, наигоршая всех, хотя, пожалуй, неизбежная для всякой истины, ставшей всеобщим достоянием. Это упрощенное, вульгарное понимание учения. Так уже обстоит и с формально-грамматическим направлением, как об этом свидетельствуют некоторые страницы сборников «Родной язык в школе», авторы которых расправляются с живым языком по рецепту г. А. Павловича. А в учениях формалистов есть пункты, и самые основные, которые легко поддаются вульгарному упрощению, что ведет за собою механический подход к явлениям языка.

Вот почему нам кажется, что настоящий момент, совпадающий с годовщиной смерти великого ученого, как нельзя лучше подходит для критического рассмотрения основных положений формальной школы. Amicus Plato, sed magis amica veritas! и наши друзья-противники из лагеря формалистов поймут, какие побуждения руководят нами. — В настоящей статье мы намерены изложить учение о «форме», — основной камень, на котором базирует формальная школа, а также некоторые вытекающие из этого учения выводы. Нам трудно ограничиться одними критическими замечаниями, т. к. наши исходные точки слишком противоположны. Поэтому мы воспользуемся этим случаем, чтобы изложить, хотя и без всяких претензий на полноту, наше понимание явлений языка и вытекающие отсюда важнейшие выводы.

На выработку наших лингвистических взглядов оказали сильное влияние лекции и труды наших учителей F. de Saussure'a, Ch. Bally, а также и A. Meillet, — методологические идеи которых еще мало известны в России даже в ученых кругах. Неожиданным и радостным событием было для нас ознакомление, несколько месяцев тому назад, с последними работами А. А. Шахматова по русскому синтаксису в изложении С. И. Бернштейна[1]). Знаменитый ученый в последние годы отдалился от фортунатовской школы, и выводы, к которым он пришел, во всем существенном совпадают с нашими

---

[1]) Известия Отд. р. яз. и слов. Академии Наук, т. XXV. Птг. 1922.

выводами[1]). В этом совпадении мы видим авторитетное подтверждение правильности нашей точки зрения.

Мы сознаем, что критика научного направления, которое после упорной борьбы, наконец, стало овладевать умами учителей, грозит еще более усилить ту сумятицу, что царит во многих головах, но... — и другого оправдания у нас нет: — истина прежде всего. А главнейшие выводы формалистов находятся, на наш взгляд, в противоречии с научной истиной. Кроме того, наш метод свободен от всякой догматики, это метод интроспекции, т. е. самонаблюдения, наблюдения над процессами собственной речи, а потому доступен проверке со стороны каждого, для кого русский язык является родным языком. На этот раз нам придется мало говорить о чисто педагогических вопросах, но не нужно забывать двух вещей: во-первых, методика преподавания каждого предмета стоит в теснейшей связи с методологией соответствующей науки[2]), а во-вторых, каждый педагог, что бы он ни преподавал, должен, даже обязан быть знаком с механизмом речи, с основами науки о языке, ибо слово, речь, язык — это орудие его общения с учениками.

II.

Отправной пункт теорий формалистов это учение Фортунатова о форме. В интерпретации Пешковского, признаваемой всеми сторонниками московской школы, учение это гласит следующее: «Форма есть способность слова распадаться по звукам и по значению на основу и формальную часть»[3]), напр. *рук-а*. Предварительно пояснено, что основа *(рук-)* имеет основное или вещественное (мы будем говорить: «реальное») значение, а формальная часть *(-а)* — грамматическое (или, по-нашему, «формальное») значение. О том же, что такое в языке вещественные значения, что такое грамматические, в каком взаимоотношении они находятся, — об этих основных вопросах, без разрешения которых нельзя итти дальше, — нет ничего ни у Пешковского, ни у других формалистов. Ведь нельзя

---

[1]) На съезде русских ученых заграницей, в Праге, в сентябре 1924 г., мы сделали доклад об отношениях между учениями «формалистов» и последними синтаксическими взглядами Шахматова.

[2]) См. об этом ряд глубоких замечаний С. И. Гессена в его книге *Основы педагогики*, стр. 259, 268 и 293.

[3]) А. М. Пешковский — *Русский синтаксис в научном освещении*. М. 1914. У нас под рукой имеется только 1-е издание этой замечательной книги. В своем литографированном курсе (1901—1902 гг., стр. 203—204). Фортунатов дает подобное же определение формы. То же находим и у Поржезинского Einleitung in die Sprachissenschaft. Berlin, стр. 123.

же считать серьезным следующее рассуждение, построенное на игре синонимов: основная часть, напр. *стекл-* «еще не слово, а какой-то обрубок, что-то бесформенное, вторая же часть *-о*, прильнув к первой, сразу делает ее настоящим словом, придает ей вид слова, форму слова... Вот почему все такие частички и называются формальными частями слов... и самая способность слова распадаться на две такие части называется формой слова»[1]).

Отказавшись от объяснения двух рядов значений в языке, формалисты незаметно для самих себя пришли к грубо-материалистическому пониманию формы в слове. Если Пешковский и менее других повинен в таком упрощенном понимании, то некоторые из формалистов, напр. Петерсон, ничего другого в языке, кроме звуковой формы, как будто и не усматривают[2]). Здесь то и кроется основной порок учений формалистов. Все остальное — только надстройка над непрочной базой.

В дальнейшем формалисты рассуждают так: —

Слова делятся на форменные (т. е. обладающие формой) и бесформенные (напр., *здесь, вчера, домой, где, или, под, на, в* и т. д.). Критерий для определения наличности формы в слове следующий. Устанавливается два ряда слов: один вертикальный — та же основа с иными формальными частями; второй горизонтальный — та же формальная часть с другими основами. Напр.

стекл-о, *окн-***о**, *весл-***о**, *долот-***о** и т. д.
стекл-*а*
стекл-*у*
стекл-*янный*
и т. д.

Отсюда следует, что слово *домой*, не имеющее горизонтального ряда, является «бесформенным». С нашей точки зрения, наличность уже одного вертикального ряда *(дом, дом-а, дом-у..., дом-ашний, дом-овой, дом-овничать* и. т. д.) позволяет выделить в слове *домой* элемент *-ой*, связывая его с тем особым значением (наречным), которым слово это отличается от других слов той же семьи; отсутствие же горизонтального ряда (т. е. иных наречных производных слов на *-ой)* свидетельствует о непродуктивности этого суффикса, о его редкости или, м. б., единичности.

Далее, формы подразделяются на синтаксические, т. е. зависящие от других слов в фразе (напр. падеж у существительных, падеж, род и число у прилагательных) и несинтаксические или словообразовательные. Фортунатов

---

[1]) Ibid стр. 3. — Разрядка подлинника.

[2]) М. Н. Петерсон — *Очерк синтаксиса русского языка.* Госуд. из-во 1923. — Будет правильнее сказать, что Петерсон придает значение только флексийным формам падежа, рода, числа и лица.

выражается несколько иначе: «Формы отдельных полных слов, обозначающие различия в отношениях данных предметов мысли к другим предметам мысли в предложениях, называются формами словоизменения». «Другие формы отдельных полных слов, не формы словоизменения, называются формами словообразования»[1]). К сожалению, ни у кого ничего не говорится о том, какое место в системе языка занимает словообразование и каково его отношение к области грамматики[2]).

Возвращаемся к Пешковскому. — Слова, обладающие синтаксическими формами (сверх того у них могут иметься и несинтаксические), подразделяются на спрягаемые (глаголы) и склоняемые (существительные, прилагательные и причастия); слова с несинтаксическими только формами делятся на наречия, деепричастия и инфинитивы. Таким образом, получается семь знаменательных частей речи. — Другие формалисты более последовательны и делят слова с формами словоизменения на слова с формами падежа, падежа и рода, только рода (краткие прилагательные и прошедшее время глаголов), лица и т. д.[3]) В результате такого дробления не остается, конечно, места таким синтетическим категориям как части речи; а вместе с этим и вообще вся живая ткань языка оказывается разрезанной на мертвые, ни к чему не годные куски.

К построению этой, схематически изложенной нами, надстройки и сводятся, в сущности говоря, достижения формалистов в области грамматики современного русского языка. — Это наше суждение не относится, конечно, к ценнейшим выводам Пешковского в области наблюдений над интонацией фразы и ее частей, над отношениями обособления и примыкания между членами фразы и т. д. Этими выводами Пешковский менее всего обязан формальному методу. — Что же касается фонетики, подробнейшим образом разработанной, — как этого и следовало ожидать от учеников Фортунатова, — она излагается у них вне всякой связи с грамматикой и по традиционному перед изложением грамматики[4])

III.

На наш взгляд, подход к языку должен быть совершенно иным.

Слово есть потенциальный член фразы, как бы часть, выпавшая из фразового механизма. Подобно тому, как строение колесиков, рычагов, пружин и т. п. указывает на их функции

---

[1]) Ibid стр. 236.

[2]) См. напр. о роли словообразования в системе русского глагола наши статьи *Classification des verbes russes* и *Mécanisme des aspects* в «Slavia» t. I. Praha. 1922.

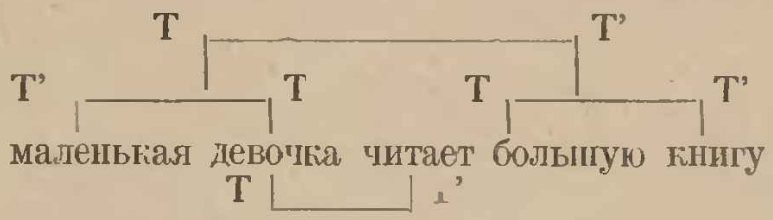
[3]) См. М. Н. Петерсон, ц. с., стр. 15—16.

[4]) Типичен в этом отношении учебник Н. Н. Дурново.

в механизме целого, так и внутреннее строение слова уже говорит о его роли в фразе.

Прежде всего различаются слова знаменательные (или «полные») и незнаменательные («неполные»). Первые выражают самостоятельные понятия, напр. *ученик, знать, земля, вертеться.* Незнаменательные слова могут еще быть названы служебными, т. к. их назначение не есть выражение самостоятельных понятий. но установление связи между понятиями; таково напр. слово *что* в фразе *Ученик знает, что земля вертится.* — Само собою разумеется, — раз речь идет о функциях, а не о вещах в себе, — что между обоими разрядами слов нет никакой непроходимой пропасти. Одни из знаменательных слов более самостоятельны *(ученик, земля)*, другие — менее, т. к. предполагают наличность первых. к которым сами служат определяющими *(хороший, вертеться).* Некоторые слова могут являться в фразе то в роли знаменательных, то служебных: срв. напр. слово *который* в фразах. *Я знаю дом, в котором вы живете* и *В котором доме вы живете?*

Понятия, выражаемые в фразе. соединяются между собою, главным образом. синтагматически. т. е. в такие пары, члены которых относятся друг к другу как определяющее (Т') и определяемое (Т). Так напр. фраза *Маленькая девочка читает большую книгу* построена следующим образом



или в расчлененном виде

маленькая девочка
Т' Т

девочка читает
Т Т'

читает книгу
Т Т'

книгу большую
Т Т'

Фраза строится иерархически. Одна из ее частей (в нашем случае слово *девочка)* является абсолютным определяемым, другие же служат поочередно то определяющими, то определяемыми. Язык располагает особыми средствами, чтобы отмечать синтагматические функции членов фразы, особливо же функции определяющего[1]).

[1]) Подробнее об этом см. в нашей книге Русский язык. Пособие для старших классов. Прага. 1925.

Если мы возьмем какую-нибудь семью слов, напр. *белый, белить, бело, белизна*, то заметим, что во всех этих словах есть общее реальное значение — идея известного цвета. Но в каждом слове идея эта дается в ином аспекте, в сопровождении иных формальных или категориальных значений. Так в слове *белизна* мы находим форм. значения числа, рода и падежа; в слове *белить* форм. значение вида и переходности (прямого управления) и т. д. На основе различения формальных значений в языке выделяются четыре знаменательных части речи: существительные, глаголы, прилагательные и наречия. Одни из форм. значений имеют чисто синтагматический характер, т. е. отмечают роль определяющего, таковы напр. падеж у существительных, таковы род, число и падеж у прилагательных (отражающие соответствующие форм. значения существительных), такой же характер имеют число и, до известной степени, лицо у глаголов, — словом, все так наз. формы управления и согласования. Другие форм. значения имеют несинтагматический характер, а являются, так сказать, основными, напр. вид у глаголов, число у существительных и т. д. — В дальнейшем мы увидим, что и между реальными и формальными значениями нет резкой грани, и наблюдается переход одних в другие.

Простейшие синтагматические отношения сводятся к согласованию (т. е. отражению форм. значений определяемого), управлению и примыканию (то-есть чисто смысловому отношению Т' к Т). — Среди различных родов синтагм наибольшее значение имеет предикативная синтагма, отражающая некоторое волевое вмешательство лица говорящего в акт соединения определяющего с определяемым. Это вмешательство отражается в речи выражением категорий лица[2]) и наклонения. Такую синтагму, как бы независящую в своей структуре от условий ситуации, но готовую в любой момент играть роль фразы, мы называем предложением. Из двух главных видов продложений *(Парус белеет* и *Парус бел)* наиболее важное значение имеет так наз. «глагольное предложение», т. к. психологически мы привыкли представлять себе абсолютное определяемое (подлежащее) в виде агента, а его предикативное определяющее в виде действия, призводимого этим агентом. Поэтому такое особое место занимают среди частей речи существительное (форма выражения идеи субстанции) и глагол (форма выражения идеи процесса).

IV

Теперь, когда мы бегло наметили главнейшие функции механизма фразы, нам станет яснее и внутреннее строение слова.

Возьмем напр. глагол. Все глагольные слова обозначают на-

---

[2]) В безличном предложении мы имеем «отрицательное лицо».

звания процессов, но в отглагольном существительном *(горение, выигрывание)* доминируют число, род и падеж, т. е. характерные формы значения существительных, и отсутствует значение вида *(спаситель* и *спасатель* — не формальное, грамматическое различие, а словарное. семантическое), тем самым отглагольное существительное отрывается от глагола. Для функций предикативного определяющего предназначены те глагольные слова, что выражают категории лица и наклонения, т. е. личные формы глагола. Неличные формы — все тот же глагол, но в иных, непредикативных функциях. Так напр. причастие — это глагол в роли определения. для которой уже предназначено служить прилагательное; деепричастие — глагол в функции обстоятельства, т. е. как бы в роли конкурента наречию; инфинитив—это глагол в роли абсолютного определяемого *(Учиться всегда пригодится* или *Учиться полезно)* или своего рода дополнения *(Он был мастер песни петь)*, где он является конкурентом существительного: инфинитив может также быть определяющим к личному глаголу *(Я пойду гулять)*, знаменательность которого при этом бледнеет. — Что́ позволяет нашему сознанию объединять все эти разряды глагольных слов (личные формы, инфинитив, деепричастия и причастия) под одним понятием «глагола», — это, конечно, общность категорий вида и управления (особливо при наличности переходности) и отчасти залога; все прочие формальные значения представляются как бы разветвлениями внутри общих категорий.

Части речи переходят одна в другую.

Существительное выступает в роли обстоятельства *(Поезд летит стрелой. Он ходит гоголем.)* или определения *(Иванушка полетел на ковре-самолете)*. Прилагательное берет на себя функции подлежащего или дополнения *(Сытый голодного не разумеет)* или даже обстоятельства *(Он опять запил горькую)* и т. д. Существительные, прилагательные и наречия выступают в роли предикативного определяющего, но тогда связка «быть» или какой-нибудь малознаменательный глагол берет на себя выражение категорий лица и наклонения *(Пушкин был поэт. Наш дом стар. Наш дом казался стар. Он здесь врачем. На дворе было холодно* и т. д.). Знаменательные слова переходят в предлоги, союзы и даже частицы (напр. *Мы шли мимо церкви. Я своего добьюсь несмотря на то, что это потребует больших усилий. Я его где-угодно разыщу* и т. д.). При этих передвижениях наблюдаются, конечно, всевозможные промежуточные стадии.

Изменение функции слова влечет за собою изменение и его формальных значений. Крайний случай подобных изменений — это изменение форманта, т. е. словообразовательных частей, срв. *белый, белить, бело, белизна.* Следующий этап представляют те формы глагола, о которых только что была речь: личные, инфинитив, деепричастия и причастия. На противоположном конце находятся случаи «сдвига формаль-

ных значений», т. е. изменение их характера, не сопровождаемое изменениями в строении внешней стороны слова, так напр. в фразе *Сытый голодного не разумеет* падеж слова «*голодного*» управляется (как у существительных) глаголом «*не разумеет*», а не является согласованным с каким-нибудь определяемым существительным, в то же время падеж слова «*сытый*» является абсолютно независимым[1]).

Теперь мы естественным путем приближаемся к вопросу о выражении реальных и формальных значений.

Язык есть ведь не что иное, как система комбинаций (по большей части, синтагматического характера) реальных и формальных значений. Каждое реализованное в языке сочетание реального значения с формальным можно называть формой.

Различению значений в слове отвечают различия в его звуковом строении.

Знаменательне слово является членом целого ряда ассоциаций. Среди смысловых ассоциаций, фиксирующих реальное значение слова, важно отметить синонимы, антонимы (противоположности) и переносные значения (от метафоры до омонима).

Как бы промежуточное место между смысловыми и чисто грамматическими ассоциациями занимают семьи слов, напр. бел-*ый*, бел-*еньк ий*, бел-*оватый*, бел-*итъ*, бел-*еть*, бел-*изна*, бел-*о* и т. д. То, что объединяет эти слова, — это общность реального значения (известный цвет). То, что делает из каждого из членов этой семьи особое слово, это грамматические категории частей речи (а мы уже знаем, что «часть речи» есть агломерат более частных формальных значений).

Но, напр. «*белое*» не есть особое слово, т. к. не образует собою части речи, а только видоизменение прилагательного *белый*. В противном случае, «*белее*» должно было бы иметь форм. значения рода, числа и падежа типа прилагательных или форм. значения другой какой-нибудь части речи. (Конечно, исключается возможность считать «*белее*» особою, пятою частью речи). Это просто прилагательное (или наречие) в особой функции. — Рассмотрение нашей семьи слов обнаруживает двучленность в строении каждого слова. Одна часть — назовем ее: корень — является носителем реального значения; другая — форманта — служит для словообразования. Различаются три рода формант: суффиксы, префиксы и инфиксы (напр., бел-*итъ*, *вы*-бел-*итъ*, бел-*о*-шв ей-*ка*); при этом суффиксальная форманта может выражаться и отрицательным образом (напр., топь от *топить*, срез - *срéзать*). Значения, связанные с формантами, могут быть очень сложными, что отражается и на их строении. Форманта может привносить с собою

[1]) Собственно говоря, именит. падеж не есть «падеж» в обычном смысле слова, а точнее отсутствие падежа, отрицательный падеж.

новые оттенки более или менее реального характера, срв. напр. б е л-*ый*, б е л-*еньк-ий*, б е л-*оват-ый*.

Дальнейший анализ строения форманты возможен только путем установления чисто грамматических ассоциаций. Ряды б е л-*ый*, б е л-*ого*, б е л-*ому*..., б е л-*ая*, б е л-*ой* и т. д. в сопоставлении с б е л-*оват-ый*, б е л-*оват-ого*..., б е л-*еньк-ий*, б е л-*еньк-ого*... и т. д., позволяют выделить элементы *-ый*, *-ий*, *-ого*..., *-ая*, *-ой* и т. д., как носителей чисто формальных значений, и элементы *-оват-* и *-еньк-*, как носителей оттенков более или менее реального значения.

Различение форм внутри какой-нибудь части речи покоится прежде всего на различиях в звуковом строении суффиксальных формант или их конечных элементов, но, сами по себе, звуки или звукосочетания не обладают никакой смысловой значимостью. Их роль дифференцирующая, т. е. помогающая различать формы, отличать их одну от другой. Такие звуковые различия называются м о р ф е м а м и. — Наша языковая мысль цепляется, так сказать, за всевозможные звуковые различия в речи, чтобы связать с ними различение значений. Поэтому морфемами могут служить как суффиксы (это обычный вид морфем), так и префиксы (срв. противоположение видов и времен в *толкаю* и *вытолкаю*); иногда морфемою служит ударение (срв. *узна́ю* и *узна́ю*, *отре́зать* и *отреза́ть*, *во́ды* и *вода́м* и т. д.), изредка, как подсобное средство, выступает порядок слов (срв. *Весло задело платье* и *Платье задело весло*); в единичных случаях различение форм. значений может опираться даже на противоположение корней, срв. напр. видовые пары *взять*, *брать* или *сказать*, *говорить*.

Напомним, по поводу этого последнего случая, что между реальными (или семантическими) и формальными (грамматическими) значениями не только нет непроницаемой перегородки, но первые зачастую переходят во вторые, отличающиеся от них только более общим, категориальным значением. Нередко от нашей точки зрения зависит, считать данное значение реальным или же отнести его к разряду формальных. Так напр. обстоит дело с «категориями субъективной оценки», — по выражению Шахматова, — т. е. со значениями уменьшительности, увеличительности, ласкательности и т. д. — Более обычно — рассматривать реальные значения как основные, а формальные — как их модальности, акциденции, но иногда, напр., в союзах, возможна и обратная точка зрения.

V

При рассмотрении незнаменательных частей речи бросается в глаза следующее обстоятельство. Как ни мала самостоятельность прилагательных и особенно наречий, которые предназначены служить определяющими, она бесконечно больше, чем в таких словах как *в*, *на*, *из*, *к*, *или*, *если*, *чтобы* и т. п. Эти слова

приобретают значение только в соединении со знаменательными словами или словосочетаниями, напр. *Если я буду здоров, я зайду к вам.* Поэтому их и называют незнаменательными, неполными или даже «пустыми», хотя конечно степень «пустоты» в подобных словах далеко не одинакова.

Среди знаменательных частей речи также есть слова, близкие по своему характеру к неполным словам. Так напр., м е с т о и м е н н ы е (или определительные) слова, более или менее сохраняя формальное подобие существительных, прилагательных, наречий или глаголов, лишены конкретного, индивидуального реального значения; таковы напр. *кто, какой, где, куда, когда, как, быть* (в роли связки), — эти, так сказать, формальные эквиваленты знаменательных частей речи. За ними идут более конкретные *весь, всякий, везде, всегда, всяк* или *всячески, тот, такой, там, туда, так* и т. д., наконец, еще более конкретные *я, ты, он, она* и т. д., незаметно приближаясь к полнозначным словам. — Особый разряд представляют с ч е т н ы е слова (или числительные), реальное значение которых ограничено плоскостью числовых отношений, но и счетные, напр. *пять, пятый, пятью* тоже переходят незаметно в полнозначные *пятеро, пяток, пятерка, пятерик, пятак, впятеро, впятером, упятерить.*

Естественный переход от знаменательных частей речи к незнаменательным образуют наречия.

Наречие это прежде всего производное слово, взятое из другой части речи и употреблённое наречно, т. е. как особый вид примыкающего определяющего; напр. *хороший* дает *хорошо, геройский—геройски, умоляющий > умоляюще* (о деепричастии см. выше), *круг > кругóм* или *вокруг, запускать > взапуски, босой—босиком, правда—взаправду* и т. д. и т. д. От своего основного слова наречие отличается отрицательно: отсутствием свойственных тому формальных значений, срв. *хорошо* и *хороший, умоляюще* и *умоляющий*, срв. также *Мы наслади́лись хоро́шим л е т о м* и *Мы отдохну́ли л е т о м* (но *Мы отдохну́ли э т и м л е т о м* опять выводит слово *летом* из разряда безусловных наречий). Наречие не призвано отражать формальные значения определяемого, оно п р и м ы к а е т, т. е. относится к определяемому непосредственно своей смысловой стороной, своим реальным значением. При «отрицательном» характере формального значения и при доминировании реального значения, можно сказать, что образование каждого наречия совершается особым образом, смотря по тому, от какой формы и какого слова оно производится и к какому слову оно относится. На первый план выступает задание преодоления, сведéния на-нет форм. значений основного слова, иначе говоря — отмежевание от него и от части речи, к которой оно принадлежит. Вот почему наречные форманты так бесконечно разнобразны по своему характеру, что не поддаются никакому учету. Есть, однако, несколько типичных формант для некоторых категорий наречий, имен-

но для тех, которые образуются от прилагательных и от причастий, напр. *хорош-о, герой-ск-и, умол-яющ-е.* В этих случаях единообразие форманты позволяет связать с ней довольно определенное форм. значение, именно — качественного способа проявления признака или, по-просту, «образа действия». В других случаях прходится, считаясь с особым характером наречий, устанавливать их классификацию по семантическим признакам, т. е. по смыслу. Здесь помогают местоименные (и некоторые примыкающие к ним непроизводные) наречия: *как, когда, где, куда, откуда, сколько, почему* и т. д., которые указывают на основные рубрики: образа действия, времени, места и т. д.

Наречие предназначено служить определяющим, однако, иногда и само оно бывает определяемым. Особенно интересны для нас те случаи, когда обстоятельственное наречие определяется существительным, напр. *В темноте мы прошли мимо нашей двери* или *Он приедет накануне (после) праздников.* При этом нередко бывает так, что реальное значение существительного берет настолько верх, что значение наречия - определяемого принимает более или менее формальный характер, и оба как бы сливаются в единое определяющее к соответствующему слову. Так получается предлог. Кроме наречных предлогов, есть целый ряд предлогов основных, непроизводных, самостоятельно не употребляющихся: *в, на, из* и т. д. — Выполнение предложной функции требует для себя слов немотивированных, без формант, слов превращенных в полуслова, близкие к префиксам.

Каждый союз есть частный случай сочинения или подчинения. Сочинительные союзы стоят вне какой бы то ни было синтагматической связи, они просто связывают равноценные части фразы, т. е. несколько определяющих относящихся к одному и тому же определяемому или, наоборот, — несколько определяемых, имеющих общее определяющее. Подчинительные союзы, подобно предлогам, являются определяемыми словами, причем их определяющим зачастую бывает целое предложение. Многие случаи подчинения выражаются местоименными словами *который, когда, где, как* и т. д., или так назыв. союзными речениями; обороты с причастием и с деепричастием могут также иметь подчиненный характер[1]). Союзная функция превращает вопросительные местоимения в «относительные» и тем почти сводит на-нет их реальное значение; точно так же словосочетания вроде «*не смотря на то, что*» теряют свое синтагматическое строение и реальное значение и превращаются в особого рода единства, называемые «речениями», с очень обобщённым, почти формальным значением. — Классификация подчинительных союзов подобна во

[1]) Кроме того, как сочинение, так и подчинение могут выражаться особой интонацией напр. *Буду здоров, пойду в театр.*

многом классификации обстоятельственных наречий: союзы причинные, временные и т. д., но с тою разницею, что там это разряды реальных значений, здесь же это разряды формальных значений.

Наконец, частицы являются более или менее подвижными элементами внутри фразы, которые вносят некоторые новые оттенки в характер фразы или отдельных слов; придают им вопросительный характер, отрицательный, усилительный, неопределенный и т. д., или же вносят оттенки более или менее аффективного характера[2]).

VI

Мы пользуемся речью не только для выражения понятий и суждений. Кроме этой «интеллектуальной» функции, она выполняет еще и другую, не менее важную, хотя и прямо противоположную: — она служит нам для выявления наших чувств в целях заражения ими наших собеседников. Оба плана — интеллектуальной и эмоциональный — в практической жизни постоянно скрещиваются. Речь отражает возникающие при этом конфликты: ее логическая основа постоянно разрушается под натиском «психологии» и вновь восстановляется сознанием говорящих. Эта двойственность речи двоит и язык, как в области словаря, так и в области грамматики.

Здесь лежит одна из важнейших проблем языкознания, но формалисты - грамматисты ее не замечают.

В области словаря мы констатируем существование двух родов слов. Одни имеют «интеллектуальный» характер и являются простыми этикетками понятий; в пределе это слова-термины, какими пользуется наука. Другие — сильно окрашены эмоционально. Срв. напр. *ударить* и *хлопнуть, бацнуть, двинуть* и т. д. вплоть до междометных *хлоп! бац!* Эмоциональный язык имеет свои особые слова — междометия, являющиеся как бы пятой частью речи. Хотя эти слова и относятся к особому плану речи, тем не менее возможен переход грамматических разрядов слов в междометия и обратно: срв. *хлопать* и *хлоп!*, существительное *раз* переходит в междометие *раз!*, и обратно *ах! ох!* переходит в *ахи да охи; «бушки»* переходит на глагольную функцию в фразе *«Пойдем бушки», — говорил козел барану»* и т. д.; заметим мимоходом, что обращение тоже близко к междометию. Не нужно думать, что обычные междометия являются непроизвольными, спонтанными выражениями чувства: *увы!* — книжная условная формула; когда больно, русский или француз вскрикивают *ай!*, а немец — *áу!*

Большинство слов предназначено не к тому, чтобы определять и называть, но к тому, чтобы описывать, взывать к

---

[2]) Недостаток места не позволяет нам дать ни подробный анализ служебных слов, ни анализ их образования из знаменательных слов.

нашему воображению, быть экспрессивными[1]). Поэтому слова (не термины) имеют по нескольку значений; напр. *кобыла* — самка лошади, орудие пытки, гимнастический аппарат, бранное слово и т. д. Потенциально, слово имеет n + 1 значений, от метафор до омонимов. И обратно: любое значение может быть выражено несколькими способами, срв. напр. синонимы: *храбрость, отвага, смелость, бесстрашие* и т. д. В языке нет, повидимому, таких случаев, где знак и значение покрывали бы друг друга. В то же время, смотря по ситуации, то одно, то другое значение слова доминирует, а прочие остаются в тени, сознаются фигуральными, или же вовсе выпадают из сознания. Подобным же образом из нескольких способов выражения данного значения, существующих в языке, одно представляется более или менее адэкватным, а прочие только приблизительными.

Таким же образом дело обстоит и с грамматикой. Возьмем, напр., форму повелительного наклонения[2]). С одной стороны, приказание, просьба, вообще волевое воздействие могут быть выражены чуть ли не любой формой при наличии соответствующей интонации (напр., *Молчать! В угол! Книгу! Извощик! Вон! Долой! Сюда!* и т. д.); с другой же стороны, форма единств. числа повелит. наклонения может употребляться для выражения совсем других значений (напр. *Муж уехал, а жена и умри. Я работай, а он будет на печи лежать!? Приди они ко мне, я сейчас же бы им все устроил. Кто к нему ни обратись, он никому не отказывает.* И т. д. вплоть до словарных оборотов вроде «*того и гляди*»). Следовательно, повелит. форма, с одной стороны, входит в синонимический ряд различных способов выражения приказания, а с другой — она попадает одним краем в омонимический ряд. Но где-то посредине форма и значение представляются адэкватными. — Таким трехчленным должно, повидимому, быть строение каждой языковой формы.

Нечто подобное наблюдается и в области звукового выражения форм. Одни и те же формы выражаются по-разному. Срв. говор-*ить*, говор-*ишь*, говор-*ят*; чит-*ать*, чит-*аешь*, чит-*ают*; нес-*ти*, нес-*ёшь*, нес-*ут* и т. д. Но и здесь, как и везде в языке, есть своя иерархия ценностей или значимостей. (NB. Вообще говоря, рассматривать все явления языка в одной плоскости, как это делают формалисты, есть грех против методологии языкознания). Одни из суффиксов нам представляются более характерными (м. б. более выразительными), типичными, наделенными силою аналогии; они являются про-

---

[1]) Об этом см. *Ch. Bally, Le langage et la vie.* Genève. 1913. Его-же *Traité de stylistique fransaise*, 2-ое изд. Heidelberg. 1921. С. Карцевский, *Язык, война и революция.* Берлин. 1923.

[2]) Именно об этой форме упоминается в статье Бернштейна (стр. 213), но, на наш взгляд, Шахматов не дал удовлетворительного объяснения проблемы, которую он обнаружил.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 12
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 61 - 80

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

дуктивными, т. е. по типу глаголов с подобными формантами образуются новые глаголы. Так новые глаголы все образуются по типу пяти родов глаголов: ч и т-*ать*, б е л-*еть*, р и с-*овать*, г о в о р-*ить*, т о л к-*нуть*). Но ни один глагол не создаётся по образцу, н е с-*ти*, п е-*чь* и т. д.

Мы все время рассматриваем язык в его динамике, т. е. в его функционировании, но остаемся в плоскости *синхронии* или, как чаще говорят, *статики*. Заметим по этому поводу, что совсем еще недавно статический подход к языку считали ненаучным, не замечали даже проблемы синхронической лингвистики, но теперь (и повидимому, более под давлением школьных требований, чем под влиянием идей F. de Saussure'a) формалисты-грамматисты усиленно работают над грамматикой современного русского языка. Однако, методология синхронической лингвистики у них совсем не разработана (кое-что есть у Пешковского), в своих работах они базируют на одном-двух положениях Фортунатова, во всем остальном действуют, как Бог на душу положит. Но действовать кустарным образом так же плохо, как и jurare in verba magistri. И мы видим, особенно на примере Петерсона, что формалист, прежде чем подойти к изучению живой речи, должен умертвить ее; он умеет оперировать только над мертвым языком, который удобно кромсать на произвольные куски. — Шахматов давно уже заинтересовался явлениями живого языка. Но первая его работа — курс 1911—12 уч. г. (*Очерк соврем. русск. языка*), на наш взгляд, мало удачен, так как не покоится на разработанных методологических основаниях, и в нем история и статика постоянно переплетаются (в чем отчасти повинен и Пешковский). В последние же годы Шахматов, судя по статье Бернштейна, внимательно разрабатывал методологию синхронии и дал интереснейшую концепцию синтаксиса современного русского языка. Единственный серьезный недостаток, который мы усматриваем в его работах, это то, что он, как и формалисты, не обратил достаточного внимания на «динамику» языка, и «статику» смешал с неподвижностью.

Дело в том, что *синхрония* не означает *неподвижность*. Можно изучать эволюцию паровой машины от Уайта до наших дней во всех частях ее механизма. Но можно также изучать и функционированные паровой машины, определять, оценивать ее составные части по их роли в механизме целого. Для этого не только нет надобности выходить за пределы настоящего, но, напротив, только в этих пределах подобное изучение возможно. Формалисты же, подходя к языковому механизму, останавливают его, начинают разбирать на части и описывать эти части; — это они и считают статикой. Но ведь назначение машины—действовать, а назначение языка функ-

---

[2]) Подробнее в нашей статье Clssification naturelle des verbes russes,

ционировать как орудие обмена мыслями и чувствами между членами одного языкового коллектива.

Среди многих языковых проблем, мимо которых формалисты проходят, не подозревая их существования, отметим еще одну первостепенной важности. Впервые отчетливо сформулировал ее Victor Henry [1]): с одной стороны, *язык живет во времени и изменяется*, а с другой стороны, *для сознания каждого индивидуума он постоянен, неподвижен;* более того, — только при условии такого представления о языке люди могут пользоваться речью. Разрешение этой антиномии подготовлено всем ходом предыдущего изложения: знак и значение не адэкватны, не покрывают друг друга, грамматические формы «трехчленны»; мы понимаем и высказываемся «приблизительно»; лица говорящие этого не замечают, ибо для целей практической речи абсолютная точность не требуется (совсем иное в науке или в философии): степень «приблизительности» варьирует в каждом отдельном случае, в чем и кроется возможность, под влиянием некоторых условий социально-психологического характера, накопления во времени в языке значительных отклонений, а следовательно и изменений.

VII

Теперь несколько беглых слов о важнейших методических выводах, которые вытекают из обоснованного нами взгляда на язык и по-необходимости находятся в противоречии с методическими принципами педагогов из лагеря «формалистов». Мы будем иметь в виду книги именно А. М. Пешковского, как наиболее оригинального методиста и грамматиста в одно и то же время [2]).

Напомним предварительно одну мысль К. Д. Ушинского, которую мы всецело разделяем.

«Язык не есть что-либо отрешённое от мысли, а напротив — органическое ее создание, в ней коренящееся и беспрерывно из нее выростающее; так что тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность. Развивать язык отдельно от мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно перед мыслью положительно вредно... Дитя, если оно еще не испорчено ложным воспитанием, не склонно к фразам — его преж-

---

[1]) V. Henry, Antinomies linguistiques: Paris. 1896.

[2]) *А. М. Пешковский, Наш язык.* Учебная книга по грамматике для школ 1-ой ступени (сборник для наблюдений над языком в связи с занятиями правописанием и развитием речи). Вып. I: *Интонация, ритм, звуки.* Изд. 2-ое испр. Стр. 167. Вып. II: *Элементы морфологии и синтаксиса.* Стр. 343 + VIII. Госуд. изд-во. 1923. — *Его же, Методическое приложение к книге «Наш язык»* (вып. 1 и 2). Стр. 120. Гос. изд-во. М. 1923. *Его же, Наш язык.* Ч. I. Книга для учителя. Стр. 120. Госуд. изд-во. М. 1923.

де всего увлекает самая мысль, содержание, явление, факт, а не форма выражения мысли».

То, что Ушинский говорит о развитии речи, вполне приложимо и к изучению языка. Нельзя ни на минуту забывать, что язык есть средство самовысказывания и взаимопонимания, особенно нельзя забывать об этом в школе. Каждый факт языка должен рассматриваться в связи с тем значением, которое ему присуще в нашей речи, каждое видоизменение «формы» в языке должно связываться с вносимым им изменением значения. Мы должны, говорит Шарль Балли, прибегнуть к системе, «первым принципом которой было бы показать, что все в языке наделено значением и что, обратно, каждая идея, которую требуется выразить, находит в языке целый «набор» выражений» [2]). — И самый естественный путь в обучении — это от словаря к грамматике, а напоследок к фонологии или фонетике. Но, к нашему горькому сожалению, у нас пока еще нет подобных учебников, а создать их — дело долгое, потому что сложное, т. к. речь идет о коренном изменении обучения родному языку и о создании нового отдела программы по этому предмету.

Параллельно занятиям над словарем должны вестись наблюдения над интонацией. Для этой цели прекрасно подойдет первая часть книги «*Наш язык*» (вып. I), хотя, на наш взгляд, в ней есть много излишнего и недоступного пониманию 8—10-летних детей, а подчас и спорного с научной точки зрения. Вторая половина книги посвящена изучению звуков русской речи. Она вызывает у нас целый ряд возражений, но заслуживает подробного рассмотрения; здесь мы принуждены ограничиться беглыми замечаниями.

Чрезвычайно заманчива мысль отвлечься в изучении грамматики от письма, от зрительного образа слова, и всё свое внимание сосредоточить на звуковой его стороне, которая и есть подлинная языковая реальность, однако не следует забывать, что в наше время культурному человеку приходится, пожалуй, больше читать и писать, чем слышать и говорить, и что зрительный и графико-моторный образ слова не являются quantité négligeable, которую можно сбросить со счетов. А если так, то и ученику придётся держать в сознании расчленённую звуковую форму, расчленённую графическую форму, осознавать их несоответствие и преодолевать при письме. Слишком большой груз для детей! А разработка и усвоение его требуют очень долгого времени, судя по количеству параграфов и страниц, которые отводятся в обоих выпусках «*Нашего языка*» на упражнения над звуковой стороной слов.

Звуки речи образуют единую *систему*, русское письмо тоже есть некоторая система, широко пользующаяся способом

---

[2]) Ch. Bally, *Преподавание родного языка и формирование мысли*. «Русская школа за рубежом», № 4.

слогового обозначения (напр., смягчение согласных, написание *j* и т. д.) и вообще непрямого обозначения звуков. Ознакомить детей с обеими системами в их взаимоотношении невозможно. Поневоле приходится изучать *отдельные звуки*, что дает искаженное представление о звуковой стороне языка, а кроме того при подобном изучении необходимо упираешься в тупик особенностей индивидуального произношения. Желая избежать условности орфографической, вместо ожидаемой «твердой» почвы, звуковой данности, попадаешь в невылазные трясины индивидуального произношения и из языка уходишь в физиологию звуков речи.

Мы видели, что звуки (исключая слова звукописующие) обладают дифференциальной значимостью, уже предполагающей наличие значимости грамматической или семантической. Поэтому и изучение фонетической стороны слова должно итти после словаря и после грамматики. Важно, чтобы заканчивающий 1-ую ступень ученик правильно произносил, правильно писал и в некоторых особо важных случаях сознавал, что написание и произношение разнятся.

Изучение словаря ведет, как отмечает это Ш. Балли, естественным путём к грамматике. Ибо — писали мы выше — слово есть частица, выпавшая из фразы и всегда готовая быть туда вставленной, и своим строением, т. е. заключенными в нем формальными значениями, слово указывает на роль, которую оно призвано играть в фразовом механизме. Первым этапом к грамматике, этапом, который задержит учащихся надолго, должно быть разграничение формальных и реальных значений в слове в связи с их синтагматической ролью. Преддверием к этому послужит различение слов знаменательных и служебных (для этого могут прекрасно подойти упражнения в 1-ом выпуске книги «*Наш язык*») и анализ синтагматических сочетаний внутри фразы. Здесь тоже необходимы новые, особые учебники. Затем пойдет естественным путем изучение формант и морфем, образование слов, наблюдение и выражение отношений согласования, подчинения, примыкания, сочинения и подчинения и т. д. и т. д.

Пешковский идет строго индуктивным путем: дети сами открывают формы лица, числа, падежей, причем открытия «отпускаются» минимальными дозами. В результате, на наш взгляд, получается нечто томительное и бесконечно долгое. Индуктивно-лабораторный метод в школе в гуманитарных предметах необходим только как показательный момент: открывать заново все «Америки» человеческой культуры невозможно да и незачем. Напротив, чрезвычайно важно привести детей к сознанию, что *играть, играю, играешь...*, *играл...*, *играй...*, *играя, игравший* и т. д. могут не считаться столь же самостоятельными словами, как *игра, играть, игрушки* или *игорный*, но рассматриваться как изменения одного и того же слова, зависящие от его роли в фразе. Для этого придется

пользоваться в равной мере, как индукцией, так и дедукцией.

Теперь станет понятно, почему мы не очень боимся школьных «вопросов», против которых так восстает Пешковский [1]). Но, конечно, пользоваться этим приемом нужно умеючи, с большим педагогическим тактом. Отношения управления, т. е. падежи, отлагаются в нашем сознании именно в виде формул «кто-что», «кого-чего» и т. д., и подобные вопросы, сопровождаемые и «подстановкой», очень помогут усвоению грамматических отношений между членами фразы. Есть случаи управления, где вопросы не применимы; там ими, конечно, и не будут пользоваться. Мы говорили о том, что функциональное значение формы трехчленно, но методически мы должны изучать форму прежде всего в ее главной функции, там, где форма и значение нам представляются адэкватными. Метод же Пешковского ведет к тому, что детям предлагается держать в сознании целую таблицу склонений, т. е., напр., для того, чтобы определить форму винит. падежа, помнить горизонтальный ряд *лис*-**у**; *мешок*-, *осл*-**а**, *гнезд*-**о**; *лошадь*, приведенный в связь с «*я вижу . . .*» Получается все та же атомизация, о которой мы говорили, и дети сосредотачивают внимание не над грамматическими отношениями, а над звуками, хотя бы и в роли морфем.

Старшие классы школы должны дать учащимся ряд научных сведений о языке. До сих пор наше общество отличалось в этом отношении полным неведением. Сюда войдут и сведения о русской звуковой системе и об отношениях между произношением и написанием. На младшей же ступени подобного рода сведения не должны выходить за пределы минимума, устанавливаемого конкретными потребностями школьной работы, напр., орфографии. Во всем же остальном нужно иметь в виду *духовную, смысловую сторону родной речи*, систему значимостей, а не мертвый анализ, в результате которого живая ткань языка произвольно режется на ни к чему не годные куски.

Прага. Февраль 1925.

Прив.-доц. *С. Карцевский.*

---

[1]) См. его статьи в сборниках «Родной язык в школе», книги 1-ая и 3-ья.

Объем многоугольной усеченной пирамиды.

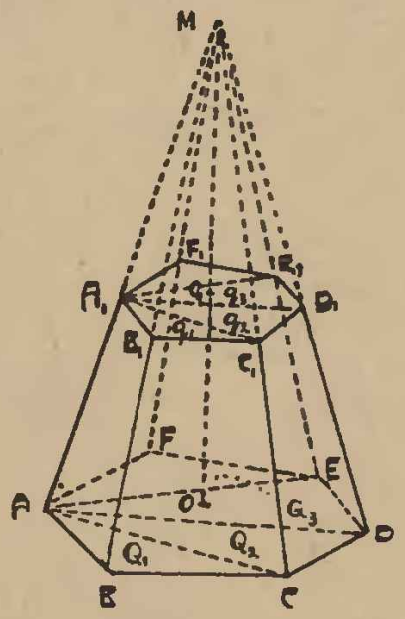
Нижеприведенная теорема доказана автором (А. Ф. Поляковым) в 1917-ом году, когда он в России преподавал математику в 1-ой Екатеринодарской мужской гимназии и на курсах по подготовке учителей высших начальных училищ; в ней приведено прямое доказательство имеющегося в курсах элементарной геометрии предложения относительно объема многоугольной усеченной пирамиды. Доказательство это применяется уже с 1917-го года в некоторых средних учебных заведениях на Кубани и в Крыму, но печатается в первый раз.

Теорема.

Дана n-угольная усеченная пирамида, у которой площадь нижнего основания Q, площадь верхнего q и высота H. Требуется доказать, что объем ее $V = (Q + q + \sqrt{Q \cdot q}) \cdot \frac{H}{3}$.

Доказательство.

Разрежем данную пирамиду диагональными плоскостями,



проведенными через одно из ребер ее (AA_1) на $(n - 2)$ усеченных треугольных пирамиды, объемы которых обозначим буквами v_1, v_2, v_3, ..., v_{n-2}, площади нижних оснований —

буквами Q_1, Q_2, Q_3,..., Q_{n-2}, площади верхних оснований — буквами q_1, q_2, q_3,..., q_{n-2}; тогда

$$V = v_1 + v_2 + v_3 + \ldots + v_{n-2},$$

и так как высота каждой из этих пирамид равна H, то:

$$V = (Q_1 + q_1 + \sqrt{Q_1 q_1} + Q_2 + q_2 + \sqrt{Q_2 q_2} + Q_3 + q_3 + \sqrt{Q_3 q_3} + \ldots\ldots + Q_{n-2} + q_{n-2} + \sqrt{Q_{n-2} q_{n-2}}) \frac{H}{3}, \text{ или } V = (Q + q + \sqrt{Q q_1} + \sqrt{Q_2 q_2} + \sqrt{Q_3 q_3} + \ldots\ldots + \sqrt{Q_{n-2} q_{n-2}}) \frac{H}{3} \cdot (A).$$

На основании теорем о подобных многоугольниках имеем:

$$\frac{Q}{q} = \frac{\overline{AB^2}}{\overline{A_1B_1^2}}, \frac{Q_1}{q_1} = \frac{\overline{AB^2}}{\overline{A_1B_1^2}}, \frac{Q_2}{q_2} = \frac{\overline{CD^2}}{\overline{C_1D_1^2}}, \frac{Q_3}{q_3} = \frac{\overline{DE^2}}{\overline{D_1E_1^2}}, \ldots\ldots, \frac{Q_{n-2}}{q_{n-2}} = \frac{\overline{AF^2}}{\overline{A_1F_1^2}} \text{ и } \frac{AB}{A_1B_1} = \frac{BC}{B_1C_1} = \frac{CD}{C_1D_1} = \frac{DE}{D_1E_1} = \ldots\ldots = \frac{AF}{A_1F_1}, \text{ но}$$

$$\frac{\sqrt{Q}}{\sqrt{q}} = \frac{AB}{A_1B_1}, \frac{\sqrt{Q_1}}{\sqrt{q_1}} = \frac{AB}{A_1B_1}, \frac{\sqrt{Q_2}}{\sqrt{q_2}} = \frac{CD}{C_1D_1}, \ldots\ldots, \frac{\sqrt{Q_{n-2}}}{\sqrt{q_{n-2}}} = \frac{AF}{A_1F_1}, \text{ следовательно, } \frac{\sqrt{Q_1}}{\sqrt{q_1}} = \frac{\sqrt{Q_2}}{\sqrt{q_2}} = \frac{\sqrt{Q_3}}{\sqrt{q_3}} = \ldots = \frac{\sqrt{Q_{n-2}}}{\sqrt{q_{n-2}}} = \frac{\sqrt{Q}}{\sqrt{q}}, \text{ или } \frac{\sqrt{Q_1 q_1}}{q_1} = \frac{\sqrt{Q_2 q_2}}{q_2} = \frac{\sqrt{Q_3 q_3}}{q_3} = \ldots\ldots = \frac{\sqrt{Q_{n-2} q_{n-2}}}{q_{n-2}} = \frac{\sqrt{Qq}}{q}; \text{ по свойству равных отношений пишем:}$$

$$\frac{\sqrt{Q_1 q_1} + \sqrt{Q_2 q_2} + \sqrt{Q_3 q_3} + \ldots\ldots + \sqrt{Q_{n-2} q_{n-2}}}{q_1 + q_2 + q_3 + \ldots\ldots + q_{n-2}} = \frac{\sqrt{Qq}}{q};$$

знаменатели полученных нами равных дробей равны, следовательно, и числители равны: на основании этого результата производим соответствующую замену в правой части равенства (A) и получаем:

$V = (Q + q + \sqrt{Qq}) \frac{H}{3}$, что и требовалось доказать.

Преподаватель математики в Русской Пражской реформированной реальной гимназии,

А. Ф. Поляков.

Физический прибор.

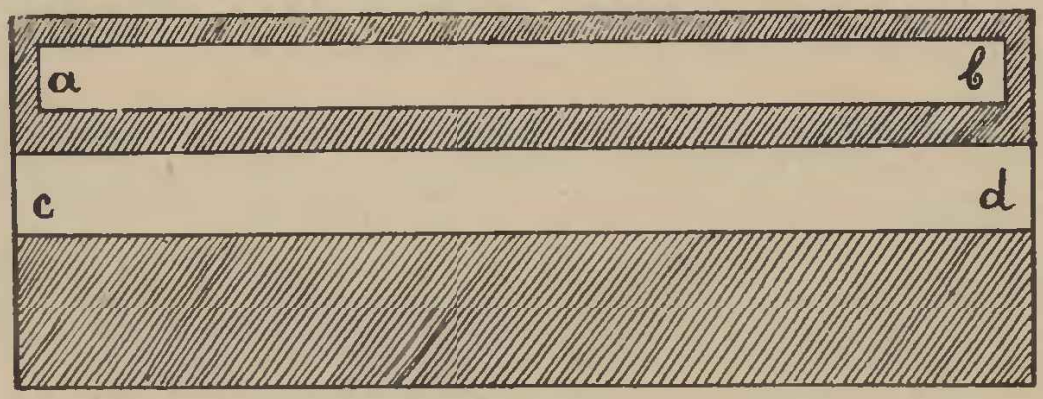
Если приходилось преодолевать много трудностей, преподавая физику у себя на родине, то еще труднее преподавать ее на чужбине, где большинство наших средне-учебных заведений не имеют физических кабинетов, приличное оборудование которых требует весьма значительных затрат. Чтобы преподавание физики не свелось на «меловое», чтобы не вызвать у учеников отвращения к физике, каждому преподавателю приходится самому изготовлять разные физические приборы, привлекая к этому делу, конечно, и учеников.

Мне хочется предложить своим коллегам один весьма простой, дешевый прибор, изготовление которого не требует ни специальных знаний, ни дорогих инструментов. Я его сконструировал еще в России и с успехом пользовался им; в настоящее время он мне также оказывает большую услугу. Изготовляли его как в России, так и в эмиграции, ученики. При помощи этого прибора весьма наглядно и просто демонстрируются отражение и преломление света, полное внутреннее отражение и т. д. Правда, имеются для этой цели универсальные приборы; например, прибор Розенберга. Гартля, но они стоят очень дорого, и весьма искусственна обстановка, при которой наблюдаются явления. Мой же прибор основан на весьма простом и всем известном явлении: *световые лучи в дыму отчетливо видны.*

Главные части прибора: 1. Деревянный ящик, 2. Проэкционный фонарь, 3. Подставка для линз и призм, 4. Наборы линз и зеркал.

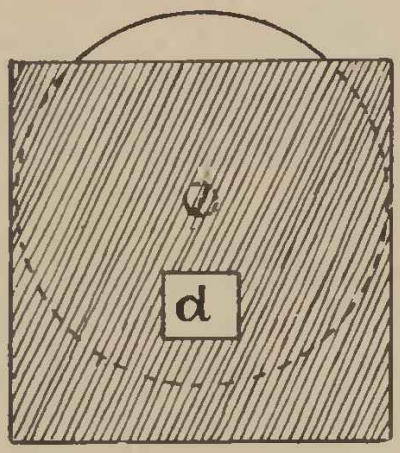
1. *Деревянный ящик.* Размер его произвольный, например, 100 × 25 × 25 см. Передняя стенка из стекла, задняя (черт. 1) на верху имеет узкую полосу из стекла ab, чтобы можно было видеть, что происходит внутри ящика, а в середине прорез cd, через который свободно должны проходить две руки для передвигания внутри ящика линз, зеркал и т. д.; этот прорез завешивается какой-нибудь черной материей. Одна боковая стенка представляет собою дверцу, а другая (черт. 2) имеет отверстие a. К этой стенке прикрепляется медный диск

(черт. 3), в котором просверлены разного диаметра дырочки, по одной и по три, по направлению радиуса. Кроме того имеется на диске щель с ширмами. При вращении диска его дырочки и щель должны по очереди совпадать с отверстием в стенке. Весь ящик выкрашен в черный цвет.

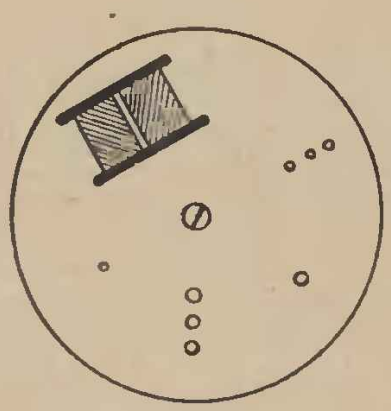


Чертеж 1.

2. *Проэкционный фонарь.* В России я пользовался проэкционным фонарем с дуговой лампой. Сейчас я пользуюсь детским проэкционным фонарем (волшебным) с электрической



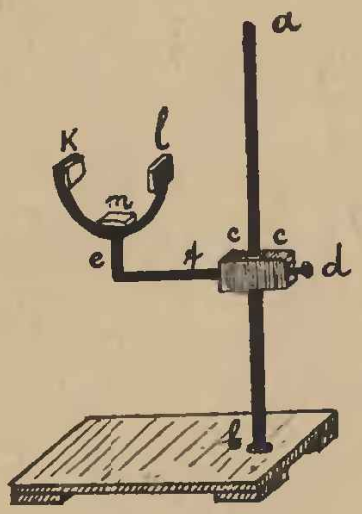
Черт. 2.



Черт. 3.

лампочкой. Если нет электричества, можно пользоваться керосиновой лампой. Конечно, самый лучший результат получается с дуговой лампой, но и с другими лампами результаты получаются хорошие, только длина лучей в дыму уменьшается. В фонаре объектив надо снять, оставив только конденсатор. Так как для нашего прибора объектив не требуется, то каждый преподаватель, не имеющий проэкционного фонаря, легко может его сделать.

3. *Подставки для линз и трегранных призм.* Понятно, что подставки эти могут быть различных систем. Я укажу только на одну весьма простую и удобную. Стержень ab укреплен на деревянной подставке (черт. 4). По этому стержню свободно ходит муфточка c, которая закрепляется на любой высоте винтом d. К этой муфточке приделана проволка ef, изогнутая под прямым углом; к ее концу e прикреплен желобок из жести в виде дуги k m l, при чем желобок неглубокий. в трех местах имеются небольшие выступы. Этот желобок слегка пружинит, в него и вкладывается линза. Подставка для трегранных призм имеет такое же устройство. как и для линз, только желобок заменен треугольником. в который и вставляется призма.



Черт. 4.

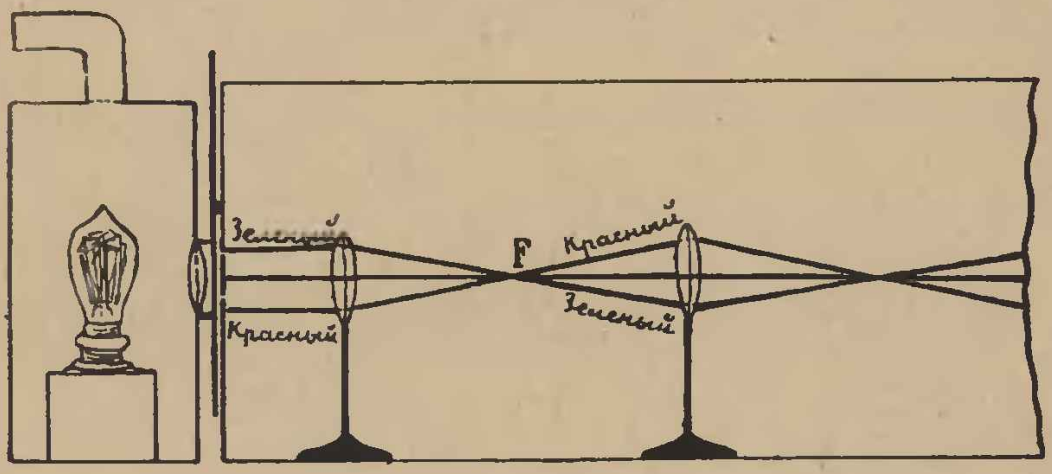
Для зеркал можно делать подставки такой же системы с небольшими изменениями, но я действую с ними вручную.

4. *Наборы линз и зеркал.* Понятно, что их придется купить. Они то и составляют главный расход при изготовлении всего прибора. Фокусные расстояния линз и сферических зеркал находятся в зависимости от длины ящика, что ясно будет из дальнейшего.

Расположение всех частей прибора при демонстрировании видно из черт. 5.

Демонстрирование. Перед демонстрированием необходимо наполнить ящик дымом; дыма от одной папиросы совершенно достаточно для ящика размером 150 × 30 × 30 см. Наполнив ящик дымом, ставим одну дырочку в медном диске против отверстия в боковой стенке ящика; фонарь придвигаем вплотную к медному диску; получаем в дыму один ясный световой

луч. С помощью плоского зеркала легко получается в ящике отраженный луч; ясно видно равенство углов падения и отражения; при изменении угла падения, изменяется и угол отражения. При этом световые лучи идут не по поверхности стенки, как, например, в приборах Розенберга и Гартля, а в пространстве, что я считаю большим преимуществом. Если повернуть диск так, чтобы против отверстия в стенке пришлись три дырочки, мы получим в ящике три световых луча. Верхнюю дырочку я закрываю зеленым стеклом, а нижнюю красным; получаем в дыму зеленый, белый и красный лучи. Вводя теперь в ящик вогнутое или выпуклое зеркало, можно наблюдать, как от вогнутого зеркала лучи после отражения



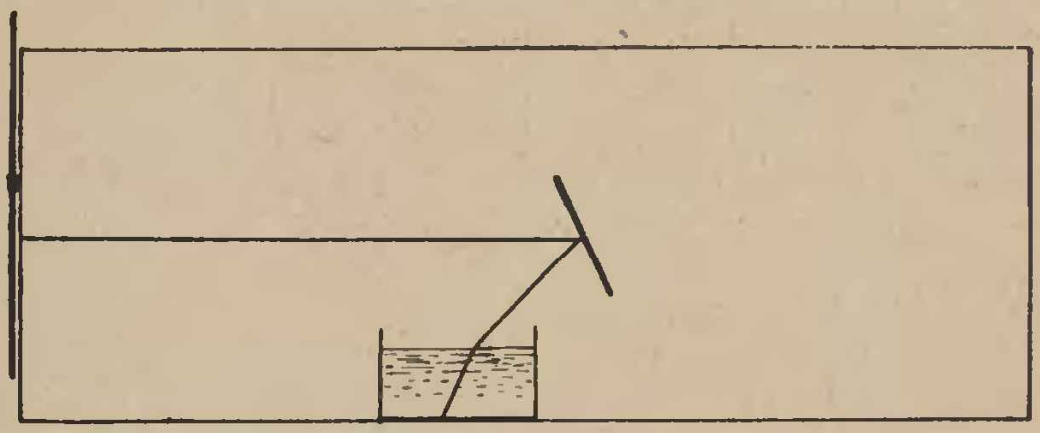
Чертеж 5.

пересекаются почти в одной точке, после чего верхний луч становится нижним, а нижний луч верхним.

Если в ящик поставить собирательную линзу перед отверстием в боковой стенке, мы получим после прохождения линзы лучами точку пересечения трех лучей. Эту точку мы будем рассматривать, как светящуюся точку. Приближая к ней или удаляя от нее вогнутое зеркало, получим сходящиеся, параллельные и расходящиеся отраженные лучи.

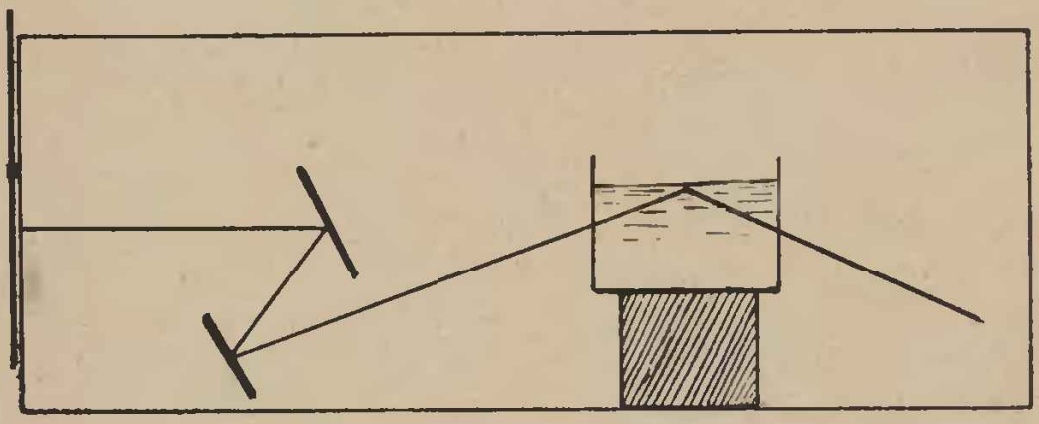
Теперь отложим зеркала и будем знакомиться со свойствами линз. Помещаем в ящик одну выпуклую линзу; впускаем в ящик три луча опять разноцветных. В дыму видно отчетливо, как лучи, пройдя через призму, собираются почти в одной точке; становится понятным, почему действительное изображение получается всегда обратным (зеленый луч, пройдя через линзу, становится нижним, а красный наоборот).

Возьмем теперь еще другую собирательную линзу. Фокус первой линзы F опять будем рассматривать, как светящуюся точку (черт. 5). Перемещая вторую линзу относительно нашей светящейся точки, мы получим сходящиеся, параллельные и расходящиеся преломленные лучи. Перемещая же рассеивающую линзу, получаем всегда расходящиеся лучи.



Чертеж 6.

Укажу еще, как демонстрируется преломление света и полное внутреннее отражение. Вложим в ящик какой-нибудь



Чертеж 7.

стеклянный сосуд с мутной водой (разболтать немного муки). Пустим один луч в ящик; плоским зеркалом заставим отраженный луч войти в воду. Мы ясно будем видеть явление преломления света (черт. 6).

Если мы при помощи двух плоских зеркал заставим луч итти через дно или бок сосуда вверх и через воду, весьма легко будет получить явление полного внутреннего отражения в воде (черт. 7).

Полное внутреннее отражение весьма наглядно демонстрируется и при помощи трегранной стеклянной призмы. Щелью в диске я пользуюсь для разложения белого цвета.

Из изложенного, мне кажется, ясно, какое открывается широкое поле преподавателю для различных вариаций. Я здесь указал только некоторые из них.

В. Ригана.

Охрана здоровья детей школьного возраста в Швейцарии.

Вопрос об охране здоровья детей разрешается в зависимости от степени культурности и материального благосостояния населения в разных странах по разному. В одних государствах заботы о здоровьи детей лежат исключительно на родителях. В других — на помощь родителям приходят различные общественные организации. И, наконец, в третьих — заботу о здоровьи детей берет на себя и государство. Разумеется, между этими формами существует целый ряд переходных, и все они находятся в постоянной связи между собою, дополняя и контролируя друг друга. Доказывать, что родителям ближе всего здоровье их детей не приходится. Говорить о том, что общество заинтересовано в здоровьи своих будущих членов тоже как будто излишне. И, однако, вопрос этот даже во многих культурных странах не настолько проник в сознание населения, чтобы побудить его или стать самостоятельно на путь широкой помощи детям через свои муниципальные и другие учреждения или воздействовать на государственную власть, заставив ее поднять вопрос о здоровьи подростающего поколения на высоту государственной задачи.

В предлагаемом очерке мы намерены остановиться: 1) на общих мерах правительства по охране здоровья детей школьного возраста в Женевском кантоне в Швейцарии, 2) на функционировании «школ на открытом воздухе» (как одной из частей общей программы по оздоровлению) и 3) на государственном страховании детей на время болезни и несчастных случаев там же.

I. Общие меры.

Правительство Женевского кантона в лице Деп. Нар. Просв. в настоящее время берет на себя заботу о здоровьи детей пока только в начальных школах. Но если принять во внимание, что Швейцария — страна демократическая и что начальное обучение здесь уже давно является обязательным, то фактически все дети школьного возраста подпадают, таким образом, под медицинский надзор государства. Включение в общую программу надзора школ второй ступени, профессиональных, гимназий и т. п. уже поставлено на очередь. Как же государство осуществляет свою заботу о здоровьи школьников? При Деп. Нар. Просв. имеется «Отдел Школьной Медицинской Помощи» с определенным штатом врачей, которые обслуживают

как Центральное Бюро отдела, так и школы на местах. Каждый ученик имеет в Ц. Б. свою *особую папку*, куда на особых листах предварительно заносятся: даты его рождения, болезни родителей, сведения о раньше перенесенных ребенком болезнях и т. п. В эту папку с адресом ученика и школы, им посещаемой, стекаются затем все сведения о состоянии здоровья ученика *за все время учения*. Туда записываются и результаты тех медицинских мер и наблюдений, которые принимаются в отношении данного ученика. В целях непрерывности наблюдений, на случай перехода из одной школы в другую, установлена особая ведомость, которая в конце каждого месяца представляется школами в Ц. Б. Отдела.

Помимо листов, куда заносятся сведения об общем состоянии здоровья ученика, имеются еще другие, где подробно отмечается: состояние зубов, ушей, горла, носа, глаз, внутренних органов — особенно легких — за все время учения. Отдельная рубрика оставляет и очень конфузный для ученика и его родителей след: наличие вшей и гнид в волосах. Когда такой факт констатирован школьным врачем, родителям ученика посылается от главного школьного врача Отдела циркулярное приглашение: явиться с учеником в определенный день и час в Ц. Б. для мытья его головы на казенный счет. Корешок такого неприятного приглашения остается при делах Ц. Б. Если вши будут найдены вторично, ученику запрещается на три дня посещение школы, а родители получают второй циркуляр с казенным же рецептом чистки головы и предупреждением, что если ребенок не будет окончательно очищен от паразитов, Бюро вынуждено будет его остричь или удалить из школы.

Учитывается также, где и с каким результатом для здоровья провел ученик каникулы. Специальный лист регистрирует *заразные* заболевания ученика, с указанием срока изоляции как для него, так и для его братьев и сестер, посещающих ту же или другие школы. Возвращение после заразной болезни в школу как заболевшего, так и его маленьких родственников возможно только после представления специального разрешения Ц. Б. «Отдела Школьной Медицинской Помощи». В связи с постоянными наблюдениями и результатами периодических осмотров детей школьными врачами Ц. Бюро исподоволь намечает детей к отправке: в больницы, санатории разного типа, летние колонии в горах или лесах, площадки для воздушных и солнечных ванн, школы на открытом воздухе и даже заграницу, на морские купанья. Часть этих учреждений содержится государством или городом, но главная роль здесь принадлежит уже обществу в лице многочисленных общественных и благотворительных организаций. На свободной почве Швейцарии частная и общественная инициатива получают мощный и широкий размах и конкурируют с городами и коммунами, дополняя и углубляя деятельность правительства по оздоровлению подрастающего поколения. Под давлением общественной инициативы го-

рода и фабрики содействуют организации так наз. «рабочих огородов», с целью дать возможность трудовой семье провести остаток летнего рабочего дня или праздник в приятной и полезной для здоровья и хозяйства работе на открытом воздухе вместо душной кофейни.

«Лига по борьбе с туберкулезом» в заботах о здоровьи детей постепенно добивается от правительства особого рационального способа уборки школьных помещений. Она же занимается регистрацией детей, предрасположенных к туберкулезу, и выясняет условия их жизни, с целью улучшить эти условия. А «Общества по улучшению гигиены жилищ» берут на себя задачу еще более тяжелую и более щекотливую: заботиться о создании для детей здоровой и гигиенической жизни *даже в самой семье их.* Конечно, правительство республики в лице Доп. Нар.-Просв. и подведомственных ему органов медицинского надзора за школами, при всем своем желании, не может угнаться здесь за частной и общественной инициативой. Но то, что получило силу закона — выполняется неуклонно, пунктуально и последовательно. И в этом отношении правительственные учреждения стоят ничуть не ниже общественных. А в конечном счете соединенными усилиями тех и других вопрос о здоровьи детей выведен из области благих пожеланий и бумажных реформ и поставлен на прочные рельсы.

II. Школы на открытом воздухе.

Вопрос о школах на открытом воздухе — не новый. Но разработка его мало подвигается вперед. Это очень печально и не в интересах дела, так как «школа на открытом воздухе», несмотря на все трудности своей организации, может и должна занять подобающее ей место. В Женевском кантоне в продолжение нескольких лет мы имели возможность наблюдать, как идея «школы на открытом воздухе» завоевывала симпатии населения, вростала в школьную жизнь и наконец заняла в ней хотя и скромное, но совершенно определенное и прочное место. Здесь, как и во многих аналогичных случаях, начало практического осуществления идеи было делом частно-общественной инициативы. В Женеве еще задолго до последней войны функционировала «Лига борьбы с туберкулезом», в задачи которой между прочим входила и забота об улучшении здоровья детей. Эта забота в 1913 году вылилась в форму «школы на открытом воздухе», которая была устроена в лесу («Bois de la Bâtie»), в получасе трамвайной езды от города. Лига заарендовала там клочок земли и на лесной поляне построила скромное, но отвечающее своему назначению здание. Центральная часть этого школьного здания — крытая и предназначена для занятий исключительно в дурную и холодную погоду. Два крыла, справа и слева, имеют форму длинных открытых галлерей, без передней стены. Там дети занимаются и отдыхают после обеда.

Впереди — двор и цветник, рядом — ученический огород, позади — кухня, кладовая и несколько душей. Когда вы смотрите на школу с фасада, то вся она открыта перед вами, и вы можете наблюдать занятия и всю жизнь детей, даже не входя во двор или в здание.

К 7 ч. утра специальные вагоны трамвая подвозят детей. Живущие вблизи приходят пешком. Дети быстро моются и выносят из кладовой складные парты и все, что нужно для занятий. Последние, в зависимости от погоды, устраиваются в лесу, на поляне или под навесом галлерей. До обеда бывает обыкновенно три урока по 45 минут. В 10 час. дети получают неснятое теплое молоко с хлебом. В $11^1/_2$ —душ. Между $11^1/_2$ и 12 — бывают гимнастические упражнения. В 12 — обед из двух блюд с мясом или из трех без мяса. До $1^1/_2$ ч. после обязательной чистки зубов — легкие игры. Затем дети приносят chaises longues и лежат на них под навесом до 3-х ч. дня. Лежат в абсолютном молчании, иногда укутавшись в одеяла и стараясь не двигаться даже. Часть спит. После такого отдыха — хороший часовой урок специальной гимнастики (метод Heber'ta), главным образом — упражнения в дыхании. А в 4 часа опять молоко с хлебом и шоколадом. От 4 до 6 — ручной труд, беседы, экскурсии в окрестности, чтение учителя, работы в огороде, игры, и учебно-лечебный и трудовой день школы кончен. Те же вагоны трамвая развозят детей обратно.

В зависимости от времени года и погоды расписание занятий немного видоизменяется. Известные варианты вносятся также и проводимым здесь принципом индивидуализации. Школы — для мальчиков и девочек всех слоев населения. Курс лечения и учения — с мая по октябрь. С родителей берется подписка об аккуратном посещении школы детьми, с целью дать последним возможность пройти полный курс лечения. Медицинский надзор осуществляется врачем и сестрой. Осмотр и взвешивание голых детей имеют место каждые 2 недели. Курс лечения: усиленное питание, воздух, души, солнечные и воздушные ванны, специальная гимнастика, занятия и ручной труд на открытом воздухе во всякую погоду. Дети ходят босиком, в купальных костюмах. Но в освобождение от одежды, приучение к холодным душам и солнечным ваннам вносится элемент постепенности. Учебная программа равняется таковой же начальных школ республики. Однако, уроков не задают, хотя обучение ведется очень регулярно. Занимаются даже в четверг — день, в который все швейцарские школьники освобождаются от занятий наравне с воскресеньем. Учебный персонал тот же, что и в начальных школах. Учителя и учительницы вербуются обыкновенно из кандидатов на классы (а не на должности), т. е. из людей, обладающих уже стажем. Осенью они возвращаются к своим местам, после месячного отпуска. Содержание школы вначале оплачивалось из средств основавшей ее Лиги. Затем на помощь пришли родители. А в настоя-

щее время школа содержится правительством. Однако, родители платят за каждого ребенка по 50 сант. в день, что покрывает примерно $^1/_3$ стоимости пансиона. Увольнений за невзнос платы не бывает.

За более чем десятилетний срок существования этой школы положительные результаты ее сказались с такой очевидностью, что государственная власть, даже в Швейцарии всегда осторожная по части всяких «новшеств», пошла теперь не только на субсидирование вновь открытых школ этого типа, но и на организацию новых. Дети, которые поступают в «школу на открытом воздухе», не являются настолько больными или слабыми, чтобы они нуждались в специальном или общем санаторском режиме, для чего необходимо на время отрывать их от семьи. Но, с другой стороны, пребывание их в обыкновеной школе безусловно угрожает их здоровью в *будущем*. Как быть? Выход из положения — «школа на открытом воздухе», которая в республике является в настоящее время одной из частей общей программы по оздоровлению детей школьного возраста. Общее состояние здоровья детей, поступивших в школу, быстро улучшается. Все тело получает здоровый загар, крепнет, обобветривается и приобретает силу сопротивляемости атмосферным влияниям. Специальные заболевания, вроде гланд, например, уменьшаются, признаки анемии и бронхита исчезают. Увеличение веса для мальчиков в среднем 1,655 кило за сезон, для девочек 2,212 кило*). И вес этот — прочный, не санаторский. При том не надо забывать, что приобретен он не во время отдыха, а во время занятий. Поэтому настроение детей все время, даже в дурную погоду, бодрое, активно-жизнерадостное. Дети здесь никогда не скучают: лес, цветы, насекомые, птицы, ручей, пруд — на все время сезона дают неиссякаемый материал для детской любознательности. А учебные занятия не утомляют. И в результате, как показал многолетний опыт, ребенок, взятый из обыкновенной школы в начале мая, возвращается в нее в октябре, выдерживая соответственные испытания наравне со своими прежними товарищами. Возвращается поздоровевший и окрепший в свой же класс. От курса и класса не отстал, в здоровьи же выиграл.

При наличии таких результатов, организация, основавшая школу, имела полное основание в своем докладе правительству кантона заявить: «Школа на открытом воздухе есть средство — наиболее простое и наименее дорогое, чтобы улучшить здоровье детей, *не прерывая их школьной жизни и не отрывая их от семьи*. Это кроме того есть единственный способ (в виду его сравнительной дешевизны) обслуживать возможно большее количество детей».

В деревне эта школа неприменима: там дети имеют возмож-

1) *Примечание.* Разница веса у мальчиков и девочек объясняется разницей и количеством физических упражнений, а главным образом характером игр, связанных у мальчиков большею частью с движением.

ность быть ближе к природе, и, кроме того, детский труд и детский глаз как раз в летний сезон нужны для семьи. Ее место — в городе, на фабрике, в железнодорожных и фабричных поселках. В условиях русского климата опыт швейцарских «школ на открытом воздухе» может быть использован полностью. Только продолжительность лечебно-учебного сезона должна соответствовать климату. На севере сезон будет коротким: 2—3 месяца, на юге 4—5.

В нашу задачу здесь не входит останавливаться более подробно на организации и жизни школы. Но и сказанного, думается, достаточно, чтобы судить о месте, какое должна занять «школа на открытом воздухе» в общей системе школ.

III. Государственное страхование.

11 октября 1919 года социалистическими депутатами республики был внесен и проведен закон о государственном страховании детей школьного возраста. Этим законом завершается тот ряд мер, которые правительство Женевского кантона проводит в жизнь в целях оздоровления подрастающего поколения. Размеры статьи позволяют нам коснуться этого закона только в общих чертах.

Ст. 1 закона гласит, что страхование является *обязательным*. Обязательным для государства и для родителей учеников. По техническим соображениям и в виду новизны дела под понятие «детей школьного возраста» подведены пока только ученики начальных школ (école primaire)и питомцы детских садов (école enfantine). Для проведения закона в жизнь учреждена «Государственная Школьная Страховая Касса», в основу которой положен принцип *взаимопомощи*. Эта касса имеет права юридического лица и функционирует под контролем правительства. Но капиталы Кассы независимы от государства (ст. 6-я зак.). Управление Кассой возлагается на особую «Административную Комиссию» из 17 членов, которая составляется из представителей правительства (6), союзов учителей (3), врачей (1), фармацевтов (1), федерации обществ взаимопомощи (4), представителей государственного медицинского и санитарного надзора (2). Административная Комиссия избирает Бюро, которое выполняет постановления Комиссии и ведет всю техническую работу уже при помощи вольнонаемных служащих. Приему служащих предшествует публичная запись кандидатов; кроме того последние утверждаются только после годичного стажа. Эта двойная фильтрация показывает, какое значение придается Кассе и как высоко ставится ее авторитет, что является необходимым в виду тех деликатных функций, которые приходится выполнять этому учреждению в практике государственнаго страхования школьников.

Средства Кассы составляются: 1) из членских взносов,

2) субсидий федерального и кантонального правительств и 3) завещанных капиталов и пожертвований. В целях осуществления своих задач касса заключает постоянные договоры с союзами врачей и фармацевтов, вступает в сношения с больницами, санаториями, частными клиниками, кабинетами и т. п. Связью между Кассой и детьми является учитель. Каждому ученику, как члену Кассы, выдается учителем особая именная книжка, с выдержками из закона о Гос. Страховании, Уставом Кассы и всеми другими необходимыми сведениями, определяющими права и обязанности ученика, как члена Кассы. В книжку заносятся даты рождения ученика, профессия его родителей, их адрес и т. п. В эту же книжку наклеиваются страховые марки. Членские взносы делаются учеником еженедельно в продолжение всего учебного года (40 недель). Размер взноса — 50 сантимов с ученика. Два ученика из одной семьи платят уже по 40 сантимов каждый, три — по 25 сан. Взносы принимает учитель и на каждый взнос выдает особую страховую марку, которая и наклеивается в книжку. Ребенок имеет право на лечение, если все взносы внесены. Кажется, строго и как будто даже жестоко... Однако, отказов в лечении заболевших учеников не бывает, ибо за неимущих обязаны (ст. 8-я зак.) вносить взносы коммуны, которые затем могут, если найдут это нужным, требовать от родителей учеников уплаты их долга. Кроме того предусматривается поручительство третьего лица. Но и это не все: коммуны, опять таки, согласно закону, могут получить на этот предмет субсидию от правительства. Само собою разумеется, что при ничтожном еженедельном взносе в 50 сан. вся тяжесть расходов по лечению падает главным образом на государство. Особенно велика была доля государственных расходов в первые годы после введения закона. Возникает вопрос: почему же государство не возьмет на себя все расходы? Зачем это непреклонное желание минимальных, но аккуратных членских взносов? Здесь, как и в случае со школами на открытом воздухе, где за пансион ученика берется ничтожная плата, как и во многих других случаях, швейцарское законодательство неуклонно проводит определенную мысль: постепенное сужение принципа благотворительности. Вместо него выдвигается идея взаимопомощи, которая на первых порах проводится, однако, при сильной поддержке государства.

На случай болезни ученик получает еще особый лист (feuille de maladie), куда врачем заносятся сведения о ходе его болезни, указывается фамилия врача, количество визитов его, их стоимость и т. п. И наконец — книжку для рецептов, где записывается аптека, отпускающая лекарства и цена лекарств. По выздоровлении ученика и этот лист и книжка возвращаются в Кассу для расчета этой последней с врачами и аптекой. Выбор врача и аптеки предоставляется усмотрению родителей больного. Но и врач и аптека могут быть взяты

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 12
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 81 - 100

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

только из числа тех, с которыми Касса вошла в договорные отношения, причем выбор ограничен районом в 5 километров*). Если же родители желают пригласить врача не из числа тех, которые связаны договором с Кассой, или из живущих дальше 5 километров от больного, то они уплачивают разницу стоимости лечения. Помощь Кассы начинается с момента заболевания ребенка. Но продолжительность лечения не ограничена (ст. 11-я зак.). Пока ребенок является учеником и, следовательно, членом Кассы, он все время получает и медицинскую помощь и лекарства. Мало того, в случае необходимости, когда больной по предписанию врачей отправляется в больницу, в санаторию, в пансион в деревню или в горы — все расходы по лечению опять-таки принимает на себя Касса.

Само собою разумеется, что осуществление закона возможно только в стране с высоко развитой культурой. Для его проведения необходима не только высокая степень средней материальной обеспеченности населения и широко развитая сеть врачебных пунктов, но, главным образом, высокая культурность населения. Для нас, русских, это пока еще идеал далекого будущего.

А. А. Поляков.

Библиография.

Помимо личного знакомства и наблюдений в области вопросов, затронутых в настоящих статьях, автор использовал:

1. «Loi sur l'Assurance Scolaire Obligatoire en cas de maladie» du 11 octobre 1919.
2. «Status de la Caisse Cantonale Genevoise d'assurance scolaire en cas de maladie».
3. «Convention du 22 septembre 1921 entre l'Association des Médecins du Canton de Genève et de la Caisse Cantonale d'assurance scolaire en cas de maladie et d'accident».

А также:

Rapports annuels de la «Ligue Genevoise pour la lutte contre la tuberculose».

Rapports pédagogiques sur la marche de l'Ecole en plein air du Bois de la Bâtie.

«Société pour amélioration du logement».

«Agence pour l'hygiène des habitations».

«Comité de la Vie au Soleil».

---

*) По последнему договору Кассы с союзом врачей в 1921 г., последних было 180 чел., что для кантона больше, чем достаточно. Ряд параграфов Устава Кассы, на которых мы, по недостатку места, не можем останавливаться, регулирует взаимоотношения врача и больного, детализируя и даже таксируя их ошибки, промахи и неправильные действия.

Положение учительства и средней школы в Чехословакии в настоящее время.

(Перевод с чешского, с рукописи).

В № 5—6 «*Русской школы за рубежом*» я писал о неутешительном положении преподавания славянских языков в чехословацкой средней школе, о причинах подобного положения и о необходимых мерах к его улучшению.

В настоящей статье я намерен поговорить о нашей средней школе вообще и рассказать, какова она в действительности на седьмой год нашего самостоятельного государственного существования.

Наша задача естественно распадается на два вопроса: 1) каково положение нашего учительства и 2) каково положение самой средней школы.

I

Чехословацкий учитель, как государственный чиновник, выдержал в период 1919—1924 гг. тяжелый жизненный экзамен. После-военное время было чрезвычайно трудным для всей интеллигенции, а для государственных служащих особенно. Под лозунгом неправильно понятого «американизма» на государственную службу хлынула масса неквалифицированных лиц, только на основании разных партийных удостоверений. Государственный аппарат был перегружен лишними силами. Расходы на государственных служащих безмерно возрасли. Естественным результатом было то, что жалование чиновникам было понижено. Понижение ударило всего больнее по лицам с высшим образованием. Этот слой интеллигенции принужден был влачить нищенское существование, его жизненный уровень был снижен до минимума, он был «деклассирован», т. е. его социальное значение стало ничтожным. Настала неблагоприятная пора так наз. «нивеллировки», когда свидетельство об экзаменах было провозглашено клочком бумаги, и высшее образование являлось проклятием и наказанием. Но все, что говорилось во всеуслышание о нивеллировке и о плохом матерьяльном положении государственных служащих вообще, относится всецело и к чешским учителям.

По сравнению с другими, учителя находятся в особо невыгодном положении, так как они должны быть представителями культурного типа людей, носителями культуры и просвещения, должны быть высоко образованными людьми. Однако,

государство так нищенски оплачивает их труд, что они едва могут питаться и одеваться, но у них не остается средств на удовлетворение культурных потребностей и для самообразования. Они не могут позволить себе посещать театр, за редкими исключениями в роде удешевленных студенческих спектаклей, не могут покупать книг, не говоря уже о художественных предметах картинах, гравюрах и т. п.

Пражские учителя находятся в гораздо лучших условиях, ибо могут пользоваться общественными библиотеками (университетской, музейной), тогда как живущие в провинции лишены этого источника знания и культуры и не могут развивать и углублять свои познания.

Но ведь учитель, который не может следить за современною культурой и следовать за нею, такой учитель хиреет, закосневает в своих познаниях, превращается в пугало, становится некультурным консерватором, препоною на пути прогресса. Надо понять, что матерьяльный вопрос, особенно же по отношению к учительству, есть, собственно говоря, капитальнейший вопрос культуры. Укажу еще на некоторые последствия, проистекающие из факта убогого положения учительства. Хорошею школой для учителя, как и для всякого, конечно, человека, являются поездки заграницу, в частности работа в иностранных университетах. Для нео-филогога это вопрос первой необходимости, ибо научиться живому языку можно только путем общения с живыми людьми, а не из книг. В довоенное время нео-филогог слушал лекции в течение нескольких семестров заграницей и тогда только специализировался, в то же время он углублял и расширял свое миросозерцание. Ныне посещение заграницы просто-напросто невозможно. И вот у нас вырастает молодое учительское поколение, которое по своим познаниям и по своему кругозору никак не может ровняться со старшим поколением. После всего этого, разные социалистические призывы, демократизация, усовершенствования реформированной школы — все это, конечно, только пустые фразы, болтовня, ибо приходится говорить о деклассации и об обнищании школы!

Дальнейшим неблагоприятным явлением оказывается недостаток учителей и связанная с этим невозможность получения отпуска. Так как чехословацкий учитель плохо оплачивается, то эта профессия мало кого привлекает, и молодых сил в ряды учительства приливает слишком мало. Если бы не было педагогов — старых и новых, — выслуживших пенсию, но которые существовать на нее не могут, а поэтому за ничтожное вознаграждение берут на себя большое количество часов, то многие средние школы закрылись бы. И поэтому понятно, что из-за недостатка учителей только с большим трудом можно получить отпуск для поправления здоровья, и почти совсем уже невозможно получить отпуск для научных занятий. В настоящее время насчитывается очень много учителей с расстроенным здо-

ровьем, губящих в работе свои последние силы. Университетские доценты тоже только с большим трудом получают половинный отпуск, многие же совсем не могут его добиться. С недостатком учителей связано еще одно обстоятельство: перегруженность учебными часами сверх максимума. Учитель, если только у него нет свидетельства от врача о болезни, вынужден брать на себя определенное количество (до $^1/_5$) сверх максимума. Эти сверхмаксимальные часы сами по себе еще не были бы так обременительны, но напр. у филологов с этим связано исправление тетрадей. И поэтому, работая в переполненных классах, заваленный тетрадями, учитель надрывает свои последние силы и не имеет вовсе времени для пополнения своих знаний. Если же у него найдется несколько свободных минут, он отдает их частному преподаванию, чтобы хоть сколько-нибудь приработать к жалкому государственному жалованию. Утомленный годами работы в школе и на частных уроках, учитель в конец изводит свои нервы. Тому же способствуют еще волнения и ожесточение из-за того, как оценивается и оплачивается его труд.

Большая часть учительства — в настоящее время больные люди. А условия, благоприятствующие заболеваниям, быстро прогрессируют: отпусков для лечения не дается, своих же средств на это учитель не имеет. Он не может себе позволить роскоши отдохнуть во время каникул на курорте. Больничного обеспечения он также не имеет. Благодаря всему этому учительство гибнет. Казалось бы, что государство руководится тем же принципом, что и коммерция: чем больше спрос, а предложение меньше, тем цены выше. Но для учительства выходит как раз наоборот: чем их меньше, тем больше работы, а потому тем ниже и вознаграждение. Сверхурочные часы и вообще всякие выходящие из нормы классные работы, руководство кабинетами, заведывание библиотеками и т. п. так скудно оплачиваются, что никакой рабочий не стал бы работать так дешево.

Недостойное положение учительства ведет к упадку культуры, а за этим идет реакция. Истощивший за годы работы свои силы, учитель не может их отдать на служение прогрессу, как это бывало прежде, когда он являлся главным носителем культуры. Реакционные элементы прекрасно знают это и потому подымают голову. Но ныне против них уже не стоят, как прежде, ряды знающих, сильных, здоровых, интеллигентных учителей. Сегодня матерьяльные заботы окончательно подрывают силы учителей, а реакция со дня на день дерзостнее и наглее цепляется за то, что народ имеет самого драгоценного, — просвещение.

II

До сих пор я говорил о положении учителей средней школы. Теперь несколько слов о самой средней школе.

Должен, к сожалению, сказать, что средняя школа в своем

целом стоит ныне далеко не на высоте. Во времена австрийского владычества чехи ревностно следили за своей школой, признавали огромное значение школы в жизни народа и посвящали ей больше внимания, чем теперь; а должно было бы быть как раз наоборот, ибо теперь мы — свободное государство, и школы наши освобождены от чужого влияния. Обо всем этом можно было бы написать большую и горестную главу! Теперь же к предмету нашей статьи.

Есть целый ряд учебн. заведений, которые помещаются в зданиях, не отвечающих самым примитивным требованиям культуры и гигиены. Некоторые здания попорчены временем, иные даже не безопасны для жизни. Многие учебн. заведения не имеют собственных зданий и разнесены в зданиях других школ, либо в частных помещениях, для школьных целей, конечно, непригодных. Многие школы размещены по нескольким помещениям, нередко значительно удаленным друг от друга. Но многие и собственные здания строились давно и были рассчитаны на меньшее количество учеников; в таких школах приходится создавать передвижные классы, и нередко с урока на урок ученики должны переходить из одного здания в другое.

В старых зданиях масса гигиенических недостатков: темные классы, иногда с боковым освещением; больным местом являются уборные, зачастую не имеющие промывающих приспособлений.

Понятно, что занятия в таких помещениях действуют губительно на здоровье детей. Ученик и учитель оба получают и временные и хронические заболевания, особенно страдают зрение и легкие, часты случаи искривления позвонка. Легко представить себе, как выглядит ученик, высидевший восемь лет в темных классах, в спертом воздухе, искривленный неправильными скамьями.

В виду того, что учителей не хватает и мало классных помещений, экономят на открытии параллельных классов, и в классах сидит по 60 (!) учеников; отказывают в просьбах о разделении рисования и гимнастики даже при 55 учениках; требуют от преподавателя давать сверхурочных часов больше $^1/_5$ сверх максимума, не принимая в соображение ни увеличений классных заданий, ни работ над коллекциями, ни возраста учителей; в перегруженных классах учителя вынуждены работать не по своей специальности, часто по совершенно чуждым им предметам; зачастую старики 60—70 лет не могут уйти на заслуженный покой.

Все это, конечно, сказывается и на результатах обучения. Учитель, из-за большого количества учеников, которых он должен переспросить, из-за массы тетрадей, которые он должен исправить, не может основательно разобрать и объяснить предмет преподавания.

Учитель и ученики находятся в постоянном нервном состоянии, состоянии какой-то неясности, ощущают какую-то

недоделанность работы. Это состояние еще более обостряется вследствие частых уходов преподавателей, когда у ученика меняется по два-три раза в год преподаватель того-же предмета. О том, насколько тяжело работать в таких условиях, может судить только тот, кто сам это переживает! Культурный уровень учеников страдает и от этого, а также и от недостаточно полных коллекций и библиотек. Субсидии на покупку книг так ничтожны, что их недостает не только на приобретение необходимой литературы, но даже на переплетание книг. Что же касается приобретения книг по новейшей литературе, то об этом не приходится даже и думать. Лучше обо всем этом и не говорить.

Итак, средняя школа сильно отстает от современной эпохи. Это даже несколько смешно, но свидетельствует о неосведомленности тех, которые упрекают среднюю школу в том, что она не находится на уровне нового времени, а, напротив, даже отстала! Дайте средней школе то, что ей принадлежит по праву, и тогда она станет такою, какою вы хотели бы ее иметь!

Но, к сожалению, вместо того, чтобы, как полагалось бы, росли, цифра расходов на среднюю школу в государственном бюджете год от году понижается. А ведь казалось бы, что можно экономить на каких угодно статьях бюджета, но только не на просвещении.

Закончу цитатой из статьи проф. *Яр. Воцилки* «Недостатки чехословацких средних школ»*), откуда я и почерпнул вышеприведенные сведения.

«Чешская средняя школа далека от того, чтобы ее положение можно было назвать удовлетворительным. Еще менее оснований считать его благоприятным.

На фоне этой мрачной картины нам покажутся почти что наивными мечты наших коллег о всяких новых достижениях вроде ботанических садов, площадок для игр, ученических клубов, гардеробов, особых комнат (особенно нужных для учениц), отоплении коридоров, телефона, пищущей машинки для директора, второй рисовальной комнаты, особых рисовальных залов, особых хорошо оборудованных комнат для коллекций, актового зала, зала для заседаний педагогического совета, ванн или душа при гимнастическом зале и т. д. и т. д».

О таком комфортабельном обзаведении наших учебных заведений можно только мечтать. И долго еще не смогут воплотиться в жизнь грезы некоторых коллег о возможном эстетическом воспитании учащейся молодежи.

Касаясь здесь всех этих недостатков, мы не можем обвинять ни отдельных лиц, ни школьного управления в целом. Это управление выполняет свою работу, в рамках ему указанных. Наша критика есть критика всего нашего государственного хозяйства в целом, недостаточно понимающего потребности школы. Ибо школа и государственный служащий—это те,

---

*)Věstník československých profesorů, № 8.

кому меньше всего уделяется забот и внимания со стороны общественности и со стороны законодательных учреждений. Для них с трудом находятся в государственном бюджете средства; может быть, потому на них прежде всего и выгадывают, что они считаются элементами непроизводительными.

Поэтому мы боимся, что наш голос останется «гласом вопиющего в пустыне», и что мы напрасно будем кричать: *Уделяйте больше заботы своим школам, ибо то, что вы даете им, вы даете себе и своей будущности!*

Dr. J. Hostovský.

Praha.

Библиотека
Русского Педагогического
Института имени Яна
Амоса Коменского в Праге

Проф. Фр. Дртина как педагог.

В лице профессора Дртины, скончавшегося 14 января 1925 года, чешский ученый мир потерял одного из своих наиболее ярких и влиятельных деятелей.

Первоначально интерес Дртины был посвящен философии. На его философское развитие решающее влияние оказал Т. Масарик, которого другом и соратником и стал Дртина в своей научной, культурной и политической деятельности. Дртина примкнул в философии к идеалистическому направлению; идеал гуманности, провозглашенный Масариком, полонил и его сердце.

«Человечность, целостно и правильно понятая, есть завет лучшей нашей эпохи в прошлом; осуществляя ее, мы реализуем духовный и моральный идеал нескольких столетий; следуя ей, мы идем во главе человеческого прогресса. Человечность означает для нас нашу национальную задачу, выработанную и завещанную нам чешскими братьями; идеал человечности составляет весь смысл нашей жизни». Это кредо Масарика*) стало также исповеданием веры Дртины. И опять-таки, подобно Масарику, был также и Дртина убежден, что идея человечности без истовой работы над осуществлением идеала — мертва. Дртина и стремится всю свою жизнь к тому, чтобы идеал человечества, им исповедуемый, победил в действительности. Но какое же лучшее средство осуществить свой идеал, как не воспитание? Отсюда понятно, что Дртина с энтузиазмом занялся проблемой воспитания. Будучи в философии педагогом, а в педагогике философом, он свои педагогические взгляды пропитал своим философским убеждением.

Педагогика Дртины носит поэтому определенно *идеалистический* характер. Позитивистическую педагогику Дртина провозгласил явно недостаточной. «Последовательное воспитание в смысле исключительно позитивистическом, говорит он, не в состоянии было бы принести тех благих результатов, которых ожидал сам Конт, невольно следовавший философской иллюзии. Сосредоточиваясь всецело на интеллектуальной способности, позитивистическая система не можетъ быть достаточным основанием всестороннего воспитания»**). Против позитивизма Дртина возражает, что человеческая жизнь, всесторонне подготовить к которой есть задача образования, далеко не исчерпывается разумной и познавательной способностью человека; педагогика не должна поэтому ограничиваться развитием этой способности, но должна также заняться и не допускающими столь же очевидных решений последними вопросами, вопросами о смысле жизни.

Идеалистическую педагогику Дртины мы можем далее охаракте-

*) См. «Česká otázka», § 78.
**) «Stručný slovník pedagogický», слово «positivismus».

ривовать, как педагогику *социальную*. Дртина приводит в своем сочинении «Идеалы образования» слова Коменского о том, что человек рождается не только для себя самого, но и для человечества, на пользу которого он должен стараться направить возможно больше своих усилий. В воспитании Дртина видел одну из основных социальных функций и требовал, чтобы государство предоставило школам такую же автономию, какою пользуются в государстве суды, и чтобы тем самым оно признало основное значение воспитания для государства.

Социальное воспитание для Дртины было воспитанием *национальным*. В народности Дртина видел необходимое посредствующее звено между семьею и человечеством. «Человек не может отрешиться от истории своего народа, от своих национальных особенностей; понятие абстрактного человечества невозможно; между преходящим индивидом и отвлеченным человечеством стоит народность как жизненная сила, органическое существо». Поэтому и воспитание должно быть национальным; молодежь должна быть воспитана в любви к родине, в национальном сознании; школа на всех ступенях и во всех сторонах своей жизни должна быть проникнута духом народности*). Однако народность есть лишь ступень к человечеству, и потому национальный идеал не может находиться в противоборстве с идеалом общечеловеческим. Дртина обращается к своему народу с требованием, чтобы понятие «чешского» гармонично слилось с понятием общечеловеческого прогресса и нравственного совершенствования.

Идеалы, которым Дртина следовал в своей педагогике, определили также и выбор тем для его литературных работ**). Самая обширная монография Дртины посвящена французской педагогике в эпоху после революции, когда школой была поставлена задача воспитать нового гражданина и претворить в плоть и кровь народа лозунг «свобода, равенство и братство». Ряд работ, посвященных Дртиной проблеме женского образования, проникнут убеждением, что высшее образование женщин есть необходимое условие культурного развития человечества. Стремясь всегда претворить свои теоретические взгляды в жизнь, Дртина очень много сил и времени отдал реформе средней школы. Подробности проектов реформы всегда быстро стареют, в особенности же должны были сейчас устареть преобразовательные проекты довоенного времени. Однако, одна существенная подробность проектов Дртины не устарела и до сих пор. Можно сказать, что она ныне стала еще более актуальной: это его проект школьной автономии. Дртина защищал взгляд, чтобы во главе всех школ и других просветительных учреждений стоял особый школьный парламент, в который учителя всех категорий посылали бы своих представителей. Этот Школьный Совет или Совет Образования должен был бы стать средоточием всего культурного движения в народе.

Наконец настало время, когда, казалось, Дртина сможет осуществить свои идеалы. Когда после переворота 28 октября 1918 года была провозглашена Чехословацкая Республика, Дртина стал членом рево-

*) Škola obecná a jazyk mateřský, 1903.

**) Библиография трудов Дртины приложена к собранию его избранных сочинений под названием: «Drtinova čítanka» (второе изд., Brno, 1920).

люционного Народного Собрания, и Собрание поручило ему организовать, в качестве государственного секретаря, министерство народного просвещения.

Дртина руководил деятельностью этого министерства в самое тяжелое время, когда нужно было в Словакии организовать совершенно заново все школьное дело. Этой тяжелой работе, требовавшей напряжения всех сил, Дртина посвятил всю свою неисчерпаемую энергию. Когда затем, наконец, наступила возможность отдохнуть от первоначальных неурядиц и когда, казалось, Дртина мог уже посвятить свои силы делу школьной реформы и школьного управления, его постиг тяжелый недуг, который оторвал его от всякой общественной работы, а затем и от жизни.

Чешский педагогический мир потерял в лице Дртины своего признанного вождя и своего самого деятельного организатора. Но и русские, искренним другом которых он был, должны искренне скорбеть об этой утрате. Немало русских студентов слушали его блестящие по форме и глубоко интересные по содержанию лекции, и каждому славянскому сердцу должен быть близок его высокий идеал, гармонично сочетающий начала народности и человечества.

Д-р *Иос. Гендрих.*

Библиография.

Ed. Claparède. Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. 1924. *Paris. Bibl. de philos. scientifique.*

Превосходная книга проф. Клапареда представляет большой интерес и с обще-психологической и со специально педагогической точек зрения. Она дает нам яркую картину того, что сделано в последнее время в области диагностики детской одаренности, подводя итоги двадцатилетней работе психологов, так как начало этому важному делу положили Бине и Симон в 1905 году, разработав впервые знаменитую скалу для измерения интеллигентности в отношении к возрасту, причем первоначально имелись в виду ненормальные дети. Под термином «aptitude» Клапаред разумеет *продуктивную способность*, т. е. способность, проявляющуюся в продуктивных результатах. Однако здесь имеются в виду не те способности, которые свойственны всем нормальным людям (напр. ходьба), а те в которых проявляются *индивидуальные различия*, в основе которых лежит известное унаследованное *естественное предрасположение*, которым определяется своеобразная *продуктивность* в известном направлении, *как таковом* (rendement net), *продуктивность* же, так сказать, *валовая* (rendement brut) определяется еще другими привходящими факторами — охота, упражнение и воспитание, утомляемость, аффективные состояния. Задаваясь вопросом, *каковы именно естественные предрасположения* у данного ребенка, мы должны признать, что они вполне выявляются лишь, примерно, к *периоду полового созревания*. При этом не следует забывать, что множество способностей в своем проявлении *сложны*, т. е. для продуктивности в известном направлении (быть часовщиком, играть на виолончели) необходимо соучастие нескольких, иногда совершенно разнородных, *элементарных* способностей. Природная способность у данного индивидуума в известной мере проявляется, когда, при равенстве прочих условий и при одинаковом упражнении, он проявляет данную способность в большей степени, чем другие индивидуумы.

Какие причины вызывает у разных индивидуумов *специфическое* разнообразие способностей? Почему *A* лучше преуспевает в рисовании, а *B* — в литературе? Вопрос весьма загадочный, нерешенный — по его поводу существует *четыре* гипстезы: I) Литературный талант зависит от того, что в данном ребенке наряду с *элементарными* способностями, необходимыми для этого рода деятельности, скажем *A*, *B*, *C*, *D* (напр., живость воображения, эмотивность, память, и т. д.), нужно еще присутствие какой-то особенной способности (напр. чувства красоты речи). В таком случае эта гипотеза выразится формулой $A + B + C + D... + q$. — II) Вторая гипотеза отвергает какой-либо специфический элемент q — ее формула: $A + B + C + D...$ — III) Третья гипотеза предполагает взаимодействие между констелляцией элементарных наклонностей и некоторой основной чертой характера: сознательная, бессознательная, объективная или субъективная, практическая или литературная общая

складка характера *X*. Формула: $X(A + B + C + D)$. — IV) Четвертая гипотеза гласит: нет обособленного специфического, добавочного элемента, но $A + B + C + D$, гармонически взаимодействуя, дают новый качественный синтез: $\underbrace{A + B + C + D}_{Z}$ —. Быть может, удастся 1-ю, 3-ю и 4-ю гипотезы привести к общему единству.

Далее возникает вопрос о *взаимоотношении* между отдельными способностями. Искать его решение можно при помощи *четырех* методов. I) *Метод анализа* заключается в обнаружении *общих черт* у различных способностей. В виду крайней их сложности это трудно достижимо. II) *Cross education* англичан: развивая известную склонность, мы наблюдаем, какое действие оказывает ее развитие на другие. III) *Метод корреляции*, применяемый уже лет 20, при котором математически учитываются взаимодействия между наклонностями и, наконец, IV) *Метод патологический*, при котором определяется, какая способность у ненормального субъекта сохраняется при повреждении или разрушении других.

Относительно самой *природы взаимоотношений* между способностями существует семь теорий: 1) *Теория компенсаций*, согласно поговорке «нет розы без шипов»: мы часто наблюдаем, как в том же человеке поразительные таланты сочетаются со столь же поразительными дефектами. Как будто в пользу такого мнения говорит *закон органического равновесия* Ж. Сент-Илера и некоторые мысли де-Кандолля относительно антогонизма, существующего между развитием одних частей организма по отношению к другим. Однако нет еще никаких оснований переносить этот закон на взаимоотношение психофизических наклонностей. 2) *Теория общей независимости* друг от друга способностей, защищаемая Торндайком, представляется также сомнительной. 3) *Теория частичной независимости*, напоминающая старинное учение о способностях, так как она предполагает некоторое небольшое количество взаимонезависимых способностей (ум, память, воображение). В таком случае способности, исходящие из общего источника, давали бы коэффициенты, близкие к единице, а исходящие из разных источников, — близкие к нулю, но это не подтверждается опытом. 4) *Теория общей способности центральной силы*. Мысль, что все великие люди сделаны «из одного теста», что «способный» человек должен быть ко всему способен. Так думали Флуранс и Карлейль. Так думают педагоги, воображающие, будто у кого нет способностей к латыни, тот не может быть и хорошим врачем. 5) *Теория двух факторов* — ее с 1904 года защищает Спирман. Всякая способность, согласно ему, есть результат взаимодействия между какою-нибудь *специальною* наклонностью и *общим*, *центральным* фактором, которую он называет интеллективной энергией, каковая физиологически является энергией коркового вещества мозга во всей его совокупности; этот фактор он называет *g*. 6) *Теория трех или четырех факторов*. Уэбб к интеллектуальному фактору *g* присоединяет еще волевой *w*, а Гарнет еще фактор *c* (cleverness, sagacity — *чуткость*). 7) Наконец, седьмую *теорию случайной комбинации факторов* защищают Томсон и Браун, которые находят, что она согласуется с учением о наследственности Менделя.

Все эти теории, или вернее *гипотезы* представляют большой интерес,

но ни одна из них не может претендовать на господство. Взаимоотношение же между способностями может быть рассматриваемо или *статически* — в их сосуществовании, или *динамически*, т. е. генетически. Даровитый ребенок весьма часто проявляет себя *рано* — это подтверждается и новейшей работой Revesz'a (Uber das frühzeitige Auftreten der Begabung, Ztschrft f. angew. Psych. B. XV, 1919). Но пустоцветы «вундеркинды» тоже рано проявляют свою мнимую одаренность. Это педагоги, исследующие одаренность, никогда не должны упускать из виду. Метода диагностики детских способностей, излагаемая с замечательным мастерством проф. Клапаредом, распадается на *два обширных класса:* первый класс охватывает определение *умственного уровня* в отношении к возрасту — в основу его положены в усовершенствованном виде приемы Бине-Симона, и метода для определения *наличности известной способности* у ребенка известного возраста, и притом в *количественно точно* определенной форме; первый класс Клапаред называет *тестами развитости* (tests de developpement), вторые — *тестами способности*. В последнем случае применяется метод Гальтона, так. наз. метод *перцентилей*.

Предположим, что мы хотим определить у одиннадцатилетнего ребенка способность *быстро писать*. Предложим сотне детей одиннадцати лет писать в течение минуты фразу «земля кругла». Затем сосчитаем число букв, написанных каждым. Опыт дал Клапареду число 45, как минимум, число 165 как максимум, всех остальных можно было расположить в промежутке, каждый займет определенную *перцентиль* (одно из ста мест). Напр., если Гектор написал 115 букв, то он займет 75-ю перцентиль. Не всегда необходима такая точная скала, в некоторых случаях достаточно пользоваться десятичным делением.

Клапаред посвящает читателя во все подробности техники, дает массу интереснейших опытов и примеров, задач, для пользования коими не требуется особых инструментов (по крайней мере во множестве случаев) или требуются нехитрые вещи, которые можно легко добыть. В исследовании умственного уровня освещен ряд интересных для педагога вопросов — дана графика эволюции интеллектуального уровня, охарактеризована его изменяемость. Особенно интересно *сравнение результатов точного измерения умственного уровня* учеников с *оценкою их учителями* в школе. Штерн эту последнюю называет Intelligenzschätzung в противоположность измерительным приемам Intelligenzprüfung. Штерн указывает, что точные методы обнаруживают лишь *искусственно вызванные проявления интеллигентности*, учителя же наблюдают *«естественную интеллигентность»*. Сопоставление этих двух родов оценки может быть весьма поучительно, можно определить соотношение между *оценками детей преподавателями и школьными отметками*, с одной стороны, и *результатами* тестов — с другой, и как соотносятся между собой оценки ребенка, делаемые различными учителями. Полученные результаты до сих пор довольно неопределенны. Одни, как Энгельманн, находят, что расхождения между показателями экспериментаторов и учителей не так значительны. Другие отмечают более глубокое расхождение. — Клапаред уделяет внимание и оценке умственного уровня дебильных детей. При уяснении индивидуальных способностей ребенка нельзя не счи-

таться с *приобретенным им в школе и вне школы знанием*, которое еще само по себе не обнаруживает сдаренности. Что же касается способностей в *собственном смысле слова*, то тут надо иметь в виду, с одной стороны, *изолированные функции* (чувственная восприимчивость, память, внимание, ловкость и т. д.), затем *характер психологических функций в отношении ко времени* (способнсть к упражнению, утомляемость, стойкость), далее — общую ориентацию индивидуума и, наконец, *интеллигентность в ее целом* (intelligence integrale) и общий характер. Интеллигентность в ее целом определяется при помощи тестов, которыми выясняется *понятливость* (compréhension) и *изобретательность*. Кроме того, применяются некоторые *смешанные* тесты.

Интеллигентность человека в целом, по Клапареду, определяется тремя функциями: 1) способность *ставить себе вопросы*, т. е. *искать выхода* при нарушении приспособления к обстановке; 2) способность строить *гипотезы*, касательно *средств для выхода из затруднительного положения* и 3) способность подвергнуть предполагаемые средства *контролю*, критической проверке. Возможны случаи, когда подобные операции могут быть выполняемы по известному шаблону. Но новые условия требуют здесь еще соучастия *чуткости* (sagacité), характерной для одаренного. Множество тестов, приводимых Клапаредом для выявления одаренности детей, заключают в себе, как и тесты, относящиеся к определению умственного уровня, не мало свежего и интересного.

В этой краткой заметке я лишен возможности познакомить читателя надлежащим образом с богатым содержанием книги Клапареда. Критический анализ взглядов Клапареда я предполагаю сделать в особой статье. Проф. *И. Лапшин.*

O'SHEA, M. V., Professor of Education. University of Wisconsin. Tobacco and Mental Efficiency. The Macmillan Co., New-York 1923. XX × 258 стр. с многоч. таблицами и 5 картинами.

В 1918 г. в Соединенных Штатах сорганизовался комитет для изучения вопроса о табаке. Книга O'Shea, профессора педагогики университета Madison Wisconsin: «Табак и умственная деятельность» представляет собой первый результат многочисленных опытов и исследований, а равно и ценных критических выводов при посредстве наивозможно точных методов.

Из полученных O'Shea ответов от директоров 450 средних школ (high school) подвергнут обработке материал 206 школ, ответы которых давали уверенность тщательного, непредубежденного и беспристрастного исследования. Результаты исследования показали следующее: из числа курящих мальчиков всех 206 школ выше среднего по успехам были 15,9%, ниже среднего 60,5%; по поведению выше среднего 21,3%, ниже среднего 59,2%. У курящих со времени начала курения успехи повысились у 16,5%, поведение улучшилось у 18%; успешность упала у 68%, поведение ухудшилось у 61,9%. Результат исследования этих 206 школ приводит к убеждению, что курение табаку в средней школе играет прямо трагическую роль. При последующих точных исследованиях средних школ в 12 городах можно было вывести из степени успешности курильщиков, что почти у всех (не всех) по сравнению с некурящими учениками

со времени начала курения успешность в науках понизилась и это тем ниже, чем больше они курили.

В психологической лаборатории университета профессор C. L. Hull провел опыты со всевозможными гарантиями точности и объективности. Эти опыты показали, что употребление табаку у взрослых задерживает и мешает умственным процессам, но не особенно сильно в отношении исследуемых функций, причем бедствие бывает различно у различных индивидуумов в различные дни, равно как и при различных умственных процессах. Заметки психологической лаборатории не указывают, правда, что трубка табаку всегда одинаково задерживает и мешает интеллектуальным процессам, но из совокупности опытов можно смело заключить, что табак у большинства людей эти интеллектуальные процессы понижает и им мешает. Что же касается подростков, то все показания беспристрастных директоров средних школ сходятся на том, что табак вреден для школьной успешности; если даже действие яда иногда сразу и невозможно установить, то конечный результат будет не менее грозным, если курение табаку приучает к умственной и духовной утомленности и прострации, как еслиб он непосредственно вредил умственной работе.

Таким образом книга O'Shea безусловно устанавливает, что курение табаку для учеников в смысле школьных успехов представляется вредным. Что же делать? В Японии, напр., с 1900 года законом воспрещается курение табаку до 20-летнего возраста. Но известно, что запреты только подстрекают к нарушению их. В Соед. Штатах, где спорт играет такую важную роль в жизни юношества, курящие ученики теперь обычно не допускаются к упражнениям и состязаниям.

Книга O'Shea касается средних школ, но исследования предпринятые, в College'ах и университетах Америки, привели к совершенно аналогичным результатам: научные работы студенчества ухудшаются под влиянием курения табаку, очевидно вследствие воздействия сильно ядовитого никотина на вещество мозга, находящегося еще в периоде роста.

Министерство народного просвещения в Kansas'е первое сделало практические шаги к устранению зла, издав циркуляр, по которому впредь на вакантные места курящие учителя не принимаются; учительские семинарии и университеты, которые допускают в своих пределах курение табаку, закрываются, а курящие студенты не допускаются к государственным экзаменам. В Европе такие меры были бы признаны ультрарадикальными, но они являются лишь доказательством того, что в Америке, больше чем где бы то ни было, умеют претворять в дело вновь усвоенную истину. (Вспомним лишь недавнее изгнание алкоголя из Соед. Штатов.) Уже в текущем году статистика об-ва изучения «проблемы табака» показала, что почти $^2/_3$ студенчества колледжей состоит из некурящих. Если, и ныне уже сильная, тенденция предохранения юношеских мозгов от никотина и алкоголя будет проводиться неукоснительно, то можно с уверенностью предсказать, что и в научной области Америка поведет за собой мир, ибо мозги, которые имели возможность развиваться без действия ядов, будут всегда выше тех, которые лишены были этого счастья.

Проф. Burgerstein, выдающийся венский гигиенист, говорит: «никто не захочет утверждать, что какая-либо из рас, воспринявших употреб-

ление никотина со времени ввоза в Европу табака, тем самым в какомлибо направлении улучшилась или произвела большее количество великих мыслителей, чем прежде, но нет сомнения в том, что мы приобрели удовольствие, которое стало таким социально-экономическим злом, что мы бы только выиграли, еслѝб его снова не стало!» *Д-р Е. К.*

Проф. П. Г. БЕЛЬСКИЙ. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении. Юридическое издательство Наркомюста. Москва. 1924 г.

Небольшая работа проф. Бельского посвящена одному из самых трудных и важных вопросов психологии — исследованию эмоциональной сферы. Не зная специальности проф. Бельского, не могу судить, насколько для него обязательно хорошее знание психологии, но раз он выступил с психологическим исследованием хотя бы и дефективных детей, мы имеем право требовать от него необходимых для этого знаний. К сожалению, проф. Бельский, следуя, до известной степени, тому упрощенному отношению к психологии, которое с легкой руки проф. Бехтерова особенно сейчас культивируется в России, считал возможным ограничиться очень немногим материалом по психологии. Он положил в основу своей работы весьма интересные построения проф. Петражицкого, хотя и очень выдающегося юриста, но все же не психолога, — вся же богатейшая, особенно возросшая за последнее время литература об эмоциональной сфере оставлена проф. Бельским почти без всякого внимания. Так, для него повидимому осталось совершенно неизвестно то влиятельнейшее течение в данной области, которое связано с учением об «эмоциональном мышлении», — между тем для существа дела это имеет первостепенное значение. Я не говорю о том, что пробы иного подхода к изучению эмоциональной сферы (я писал уже об этом в настоящем журнале в рецензии на книгу Ф. З. Шнеерсона «Психология интимной жизни ребенка») остались неизвестны проф. Бельскому.

Об этом тем более приходится пожалеть, что нельзя отнять у проф. Бельского несомненного психологического чутья; если бы он был больше в курсе соверменной психологии, это выгодно отразилось бы на его работе.

Обращаясь к самому исследованию Бельского, надо различать в нем две стороны — теоретическую и практическую. С одной стороны автор, хочет проложить пути для исследования эмоциональной жизни, с другой — он пытается строить «эмоционально-этический профиль» детей, с чем связаны жизненные судьбы испытуемых детей.

Что касается первой стороны, то надо прежде всего отметить, что проф. Бельский не освободился от основного дефекта исследований в этой области: нельзя вести вообще никакого исследования над детьми, вызывая психические травмы или усиливая действие отравляющих душу опытов. Между тем весь материал исследования подобран так, чтобы усилить все ядовитое в душе. Я понимаю, что нельзя совершенно обойти некоторые темы, но вся трудность методики в том ведь и заключается, чтобы, изучая моральную сферу ребенка (притом дефективного), не усиливать, не фиксировать болезненных процессов в душе. Между тем все почти места заполнены провоцирующими сценами. Особенно опасен метод (сам по себе очень удачный) изучения внушаемости: этим методом исследуется, конечно,

моральная податливость испытуемого, но и вводится в душу провоцирующий материал. Вот примеры (а все они один хуже другого): «Случилось так, что прохожий уронил кошелек. Яша, увидал, поднял его и...». «Любил Петя выпить. Раз он возвращался домой, видит около пивной стоит воз с пивом, а извозчика нет. Петя подумал и...» Дети должны заполнить рассказ — и конечно в их добавлениях кое-что раскроется в душе детей, но очень опасной ценой. Получается какая то моральная вивисекция, крайне двусмысленная педагогически. В психологии, в погоне за собиранием материала, нередко становятся на этот опасный путь, от которого нужно всячески оберегать детей — хотя бы и прошедших сквозь огонь и медные трубы. Никто из врачей не позволит себе исследовать ребенка на сквозняке, хотя в жизни дети постоянно бывают на сквозняке; почему же психологи и психопатологи могут себе позволить быть беззаботными насчет «моральной простуды»?. Если дети «прошли сквозь огонь и медные трубы», то это не значит, что исследователь может грубо и остро задевать все нездоровое в душе ребенка...

Мне кажется, что ряд остроумных методических приемов проф. Бельского мог бы быть применен при полном удалении из них всего опасного и двусмысленного их содержания.

Что касается практических приложений исследования и в частности «эмоционально этического профиля», то горько нам думать, что русская психологическая мысль пребывает на такой ступени элементарных и грубых увлечений. Идея психологических профилей была выдвинута проф. Россолимо — и она не служит к украшению русской психологии. Здесь не место обсуждать эту идею; то, что за нее высказались некоторые психологи Запада, увеличило популярность идеи, но нисколько не подняло ее ценность. Та модификация идеи профиля, которую предложил швейцарский психолог Claparède, не улучшая самой идеи, все же вносит существенные поправки, — но проф. Бельский, к сожалению, совершенно незнаком с этими поправками.

Психотехника вообще внесла известное огрубение в психологическую работу, — это есть общий факт современного психологического исследования. Досадно, что в России сейчас торжествует именно вульгаризирующая психология, от пагубного влияния которой не всегда может спасти и талант. Работа проф. Бельского, к сожалению, лишь укрепляет это мнение. *Проф. В. В. Зеньковский.*

Н. РЫБНИКОВ. Психология и выбор профессий. Орел. 1923.

Н. Рыбников — один из самых энергичных и неутомимых работников в России на поприще прикладной психологии. Его энергия и организаторские данныя заслуживают внимания, но уровень психологической чуткости и солидности — увы — очень невысок. Как раз в наше время в России пошел особый спрос на прикладную психологию — и оттого замолчали серьезные деятели науки и выдвинулись второстепенные, берущие не качеством, а количеством исследований. Г. Рыбников — из числа именно таких. В книге, нами рецензируемой, сообщаются некоторые полезные сведения о психотехнике (в частности по вопросу о выборе профессии), но все это обвеяно такой непрактичностью, что для осведомленного читателя

совершенно ясно, что автор этюда недостаточно сам разбирается в излагаемых им вопросах. Ценное и мелочное, глубокое и случайное — все как то расположено рядом, без малейшего намека на то, что здесь и уместна и нужна практическая точка зрения. Единственная, бесспорно ценная часть книги — это библиография: г. Рыбников подобрал всю русскую литературу, связанную с проблемой психологии профессии. Правда и здесь не сделано различия между ценными и слабыми работами, но за то хоть достигается полнота.

Мы не знакомы со всей «Идеологической Библиотекой», одним из выпусков которой является книга Рыбникова. Но насколько можно судить по авторам, повидимому принцип «числом поболе...» и здесь играет свою роль. Какое то глубокое понижение уровня научности, волна вульгаризации характеризуют сейчас психологические работы в России...

Проф. В. В. Зеньковский.

Р. Ф. ДУНАЕВСКИЙ. Профессиональный подбор и его социальный смысл. Харьков. 1923 (Выпуск из трудов Всеукраинского Института Труда).

Г. Дунаевский написал очень содержательную и обстоятельную книгу о профессиональном подборе. Книга не отличается самостоятельностью идеи, но она обнаруживает в авторе солидного знатока вопроса. Это хочется нам особенно подчеркнуть, так как рецензируемая книга выгодно отличается от других изданий в этом роде, появляющихся сейчас в России. Г. Дунаевский совершенно свободен от предвзято узких точек зрения, критически разбирается в различных течениях в современной психотехнике Вместе с тем он попутно сообщает много интересного материала из современной психотехнической литературы. К сожалению, эти страницы так сжаты, что мало осведомленный читатель едва ли разберется во всем, что ему предлагает автор. Г. Дунаевский хорошо бы сделал, если бы в следующем издании своего этюда расширил и дополнил его.

Очень ценно и богато составлена библиография литературы вопроса на всех европейских языках.

Книга очень полезна и нужна.

Проф. В. В. Зеньковский.

Педагогические журналы.

Из немецких педагогических журналов за 1924-ый год.

Немецкая педагогическая печать, верная своим исконным традициям, много внимания уделяет основным теоретическим проблемам педагогики; в ней находит отражение интенсивная работа философской мысли над вечно-заданными вопросами о конечных целях воспитания, об идеальных нормах педагогики и присущих ей антиномиях. В центре интереса, однако, стоят неотложные, выдвинутые жизнью задачи: реформа школы и создание новой дидактики на основе трудового принципа, единая школа, национальное и гражданское воспитание. Кризис так называемой экспериментальной педагогики выдвинул кроме того на первый план вопрос об отношениях педагогики к психологии. Не задаваясь целью дать исчерпывающий обзор немецкой педагогической печати, передадим содержание нескольких статей, появившихся в истекшем году в наиболее видных журналах и характеризующих некоторые основные течения мысли.

Гербартианство, давно утратившее былую безраздельную власть над умами немецких педагогов, продолжает тем не менее вдохновлять некоторых видных представителей теоретической мысли и сохранило не мало приверженцев среди преподавателей средней школы. Однако, и среди гербартианцев наблюдается стремление ослабить схематизм традиционной гербартовой дидактики и расширить ее фундамент в соответствии с требованиями современной педагогики.

Показательна в этом отношении статья *Dr Draeger: Logische Untersuchung zur Formalstufentheorie, zum Arbeitschulprincip und zum Begriff der Unterrichtspersönlichkeit*, помещенная в журнале: *Vierteljahrschrift für philosophische Pädagogik (1924, Jahrgang 6, Heft IV. Herausgeber: Prof. Weiss, Jena)*, органе основанного еще Циллером союза «*Verein für wissenschaftliche Pädagogik*». Автор ставит себе целью преодолеть односторонний психологизм гербартианской дидактики и подвести под нее логический базис. Учение есть активный познавательный процесс, родственный научному исследованию; методика обучения не имеет права игнорировать методологию научного знания. Метод преподавания должен определяться, с одной стороны, психикой познающего субъекта, а с другой — логической структурой объекта познания. Автор полагает, что теория формальных ступеней вполне отвечает этому двоякому требованию, так как этапы, неизбежно проходимые мышлением учащегося в процессе познавания (формальные ступени), в точности соответствуют логическим этапам всякого научного исследования. Этот вывод автора, разумеется, возможен только на основе чрезмерно рационалистической теории знания, которая единственным путем к истине считает формально-логические операции. Методы отдельных наук автор рассматривает, как разветвления и видоизменения единого научного метода, каковым для него является анализ; а между этапами анализа и формальными ступе-

нями он устанавливает строгий параллелизм (путь от известного к неизвестному, связывание познаваемого с уже имеющимся в представлении, расчленение путем анализа и синтеза, сравнение и обобщение). Правильно понятая теория формальных ступеней, по его мнению, обладает большой гибкостью, и в ее рамках вполне возможно развить и разработать специальные методики отдельных учебных предметов, в соответствии с вариациями аналитического метода в каждой области научного знания. В дальнейшем автор стремится доказать, что принцип трудовой школы нисколько не противоречит учению Гербарта. Трудовой принцип требует от познающего активного, творческого овладения духовными ценностями; «но метод, который, благодаря своему объективно-методологическому отношению к анализу, дает возможность превратить имманентную культурным ценностям потенциальную энергию в кинетическую духовную, предуказан теорией формальных ступеней». Переходя к логическому анализу трудового принципа, автор устанавливает следующие положения: 1) трудовой принцип есть методический принцип общего характера, применимый во всех школах и ко всем учебным предметам, 2) воспитание активности и самодеятельности, требуемое трудовым принципом, в разных областях знания и на разных ступенях обучения достигается разными средствами. Ошибаются те, которые трудовую школу понимают прежде всего, как школу ручного труда, и хотят распространить методические приемы народной школы на учебные заведения иного типа. В средней и высшей школе трудовой принцип может означать только одно — перенесение центра тяжести с усвоения сведений на овладение методом научного знания. Каким бы формализмом ни отличалось представление автора о методологии научного знания, этот вывод убежденного гербартианца показывает, что основное положение новой дидактики, согласно которому цель преподавания есть приобщение учащегося к методу науки, завоевало всеобщее признание.

Но можно ли достигнуть этой цели, полагаясь исключительно на инициативу и самодеятельность ребенка, как это делают крайние сторонники трудового принципа? Дидактические приемы некоторых школьных новаторов встречают суровую критику со стороны педагогов-практиков. Интересна в этом отношении статья *Dr A. Krinschwitz: Die Arbeitschule als fachwissenschaftliches Problem der Pädagogik und Hugo Gaudigs Princip der freien geistigen Arbeit*, помещенная в одном из старейших педагогических журналов—*Pädagogische Studien* (Herausgeber: Dr Fritzsch. Dr Dietering, Dr Schilling; Meissen; Jahrgang 45, Heft I—II). Автор возражает против односторонне умозрительного подхода к педагогическим проблемам; в наше время между педагогической теорией и практикой зияет пропасть; теоретики провозглашают идеи и лозунги; а повседневная работа педагога следует своим собственным правилам и традициям. Педагогика должна стремиться стать Fachwissenschaft, специальной наукой, и уделять больше внимания фактам педагогического опыта.

Обсуждение проблемы трудовой школы до сих пор не выходило за пределы принципиальных споров и программных требований, к которым трудно подходить с деловой критикой. Трудовая школа, если отвлечься от нескольких серьезных попыток ее осуществления в области

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 12
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 101 - 120

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

народной школы, до сих пор остается теоретическим построением; в частности же в вопросе о приложении трудового принципа к области умственного образования почти совершенно отсутствует какой бы то ни было практический опыт. В интересах выяснения вопроса поэтому чрезвычайно ценной представляется попытка недавно умершего лейпцигского педагога Гуго Гаудига построить преподавание научных предметов в руководимой им женской гимназии на основе «свободного умственного труда». Гаудиг исходит из следующих положений, изложенных им в книге «Theorie und Praxis der freien geistigen Arbeit» (Breslau 1922): «образовательный процесс есть ни что иное, как выявление заложенной в природе ребенка образовательной энергии (Bildungsenergie); только свободный от всяких указок умственный труд будит и укрепляет образовательную энергию; образование есть «саморазвертывание» детского духа (Eigenbewegung aus sich heraus); педагог должен отказаться от всякого непосредственного вмешательства в ход развития ребенка; «в идеальной школе роль учителя сводится к нулю». Верный своему основному методологическому требованию, автор статьи, не рассматривая теоретической ценности этих взглядов, переходит к анализу достигнутых Гаудигом в его школе результатов. Материалом для анализа служат сочинения на исторические и политические темы, представленные абитуриентками гимназии Гаудига и получившие наибольшее его одобрение. Автор подчеркивает, что его подход к делу не имеет ничего общего с точкой зрения и методами экспериментальной психологии, которая рассматривает проявления умственной жизни детей, только как отражения их психического состояния, их природной одаренности и трудоспособности (Leistungsfähigkeit). С подлинно-педагогической точки зрения, одаренность и психические задатки учащегося являются лишь одним, и притом не самым существенным, из факторов, в своей совокупности создающих образовательный результат. Едва ли не главную роль в образовательном процессе играет воспитательная и дидактическая работа педагога, даже в тех случаях, когда он понимает свою задачу отрицательно, как воздержание от прямого руководства. Анализ ученических работ школы Гаудига, оставляя совершенно в стороне вопрос об отразившихся в них индивидуальных особенностях, имеет целью выяснить, каким образом на их содержании и форме сказалась система учения, основанная на «свободном умственном труде». Автор приходит к выводу, что основной принцип Гаудига таит в себе внутреннее противоречие; в рассматриваемых работах действительно налицо «свобода», но не видно «умственного труда», в понятие которого входит подчинение логической дисциплине и требованиям научного метода; они свидетельствуют о большой живости и подвижности мысли, которая, однако, носит характер чисто-ассоциативной игры ума, при полной неспособности писавших поставить проблему и подойти к ее разрешению. Это не случайное явление, а необходимое следствие всей дидактики Гаудига. Детское мышление по природе своей ассоциативно, и школа, ставящая во главу угла «саморазвитие» и «саморазвертывание», давая простор отдельным психическим функциям, не в силах достигнуть главной цели умственного образования, т. е. воспитать способность к планомерному умственному труду и методическому научному мышлению. Опыт Гаудига следует признать неудавшимся; комплекс ди-

дактических проблем, связанных с идеей трудовой школы, продолжает ждать своего разрешения.

Отрицательное отношение к приемам экспериментальной педагогики, высказанное в приведенной статье, чрезвычайно характерно для настоящего момента. Разочарование в плодотворности «лабораторных» методов для педагогики красной нитью проходит через педагогическую печать разных направлений. Стремлением освободить педагогику от подчинения естественно-научным точкам зрения и выявить своеобразие ее задач и путей отмечена статья K. F. Sturm: Entwicklung und Erziehung в № 8 журнала «*Die Deutsche Schule*» (Monatsschrift im Auftrage des Deutschen Lehrervereins, geleitet von A. Pretzel. 28 Jahrgang. Leipzig).

Автор полемизирует с тем течением немецкой педагогики, — представленным Мейманом, Лейпцигским союзом учителей и др., — которое желает подчинить воспитание законам естественного развития и психику ребенка считает исходным пунктом для разрешения всех педагогических проблем.

Нет сомнения, что знание психо-физической природы ребенка необходимо для педагога, оно указывает ему пределы достижимого. Но оно не может дать ему ни норм, ни директив; природе чуждо начало ценности, которое является верховным и руководящим принципом воспитания. Экспериментальная педагогика сводит воспитание к бесцельному и неразборчивому развитию природных задатков. К тому же «естественное развитие» ребенка, предопределенное будто бы неизменными законами его внутренней природы, есть фикция. В каждом ребенке заложены разнообразные возможности развития; ребенок растет в культурной среде, которая неизбежно влияет на ход его развития и является формирующим душу элементом наряду с наследственными задатками; духовное становление личности неразрывно связано с приобщением ее к тем или иным культурным ценностям. Воздействие культурной среды уже есть воспитание в широком смысле слова; педагог призван внести ясность сознательной воли в хаос житейских и культурных влияний. Экспериментальная педагогика совершенно бессильна охватить процесс духовного развития в его целом; увлечение психологическими данностями заводит педагогику в тупик.

«Die Deutsche Schule» является органом Германского Союза Учителей, от которого исходило движение в пользу реформы народной школы. Задолго до войны в среде народного учительства началось брожение, вызванное глубоким недовольством порядком вещей, при котором учебные заведения дифференцируются по сословно-классовому признаку, и народная школа считается школой для «простонародья», а народные учителя, малообразованные и плохо оплачиваемые, играют роль париев по отношению к гимназическим преподавателям. Союз Учителей в своей программе выставил требование, чтобы народная школа была сделана фундаментом всей системы народного образования, путем преобразования ее в первую общеобязательную ступень единой государственной школы. Другим пунктом программы было повышение научного уровня и социального положения народных учителей. Демократизация государственного строя Германии после войны привела к тому, что программа Союза Учителей, казавшаяся в начале неслыханно радикальной, стала

на очередь дня и в значительной части легла в основу нового школьного законодательства. Прусская народная школа в настоящее время превращена в обязательную для всех основную школу (Grundschule) с четырехгодичным курсом.

Видный деятель союза и теоретик единой школы, Tews, ведет в «Deutsche Schule» отдел, посвященный вопросам школьной политики и организации. Поддерживая проведенную реформу, он, однако, считает ее лишь подготовительным этапом к требуемой им основной школе с шестилетним курсом. В то же время он старается внедрить в общее сознание мысль об огромном значении новой народной школы в деле государственного строительства. Народная школа призвана воспитывать граждан, цели ее формулированы в новой германской конституции («Erziehung zu einer auf Sittlichkeit, Staatsgesinnung und persönlicher und beruflicher Tüchtigkeit gegründeten Volksgemeinschaft»). Тевс убежденный противник вероисповедной школы. Народная школа есть прежде всего школа государственная и должна быть крепко спаяна с новым государственным строем Германии. К ней тянется много рук, но она должна быть ограждена от всяких клерикальных и партийных посягательств, а также от индивидуализма родительских групп; в ней не должно быть места для партикуляризма и анти-государственных тенденций (Heft 1—2).

Вопросам гражданского воспитания особенно много внимания уделяет журнал *Pädagogisches Zentrallblatt*, издаваемый Центральным Педагогическим Институтом (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht) в Берлине. Редактором журнала является директор Центрального Педагогического Института, советник министерства, проф. Паллат, под руководством которого в прусских школах была проведена реформа обучения рисованию на основе трудового принципа. Ц. П. И. близок к правительственным кругам, и в списке сотрудников журнала рядом с Кершенштейнером, Шпрангером, Литтом указаны деятели прусского министерства просвещения, с именами которых связаны недавние школьные реформы. В июне 1923 г. Центральным Педагогическим Институтом была созвана конференция для обсуждения проблемы гражданского и правового воспитания *(Staatsbürgerliche Tagung)*. В статье «Staatsbürgerliche Erziehung», посвященной этой конференции (Pädag. Zentralblatt, Eröffnungshfet zum 4 Jahrgang, 1924), Studienrat Franke между прочим подводит итоги деятельности Института. Ц. П. И. возник во время войны и был вызван к жизни остро вставшей перед гражданским сознанием проблемой «школа и война». Но только после государственного переворота Ц. П. И. получил возможность развернуть широкую и плодотворную деятельность, которая выразилась в целом ряде предприятий в области внешкольного образования; в устройстве учительских и родительских конференций, учебных экскурсий, «социально-педагогических вечеров», консультаций в деле выбора профессии (Berufsberatung); в издании серий педагогических брошюр и т.д. Ц. П. И. всегда выступал поборником трудовой школы и по мере возможности содействовал проведению ее в жизнь. Институт руководится государственной и национальной идеей и в своей работе ставит себе целью воспитать в немецком народе сознание духовного единства и общности культурных идеалов науки.

Созыв Staatsbürgerliche Tagung явился одним из звеньев в цепи

социально-педагогических начинаний Института. На конференции выявилась философская глубина проблемы гражданского воспитания, тесно связанной с вечной антиномией личного и общественного начал. Педагог должен стремиться путем философского осознания притти к синтезу этих начал, могущему лечь в основу гражданского воспитания; но для непосредственного воздействия на юношество недостаточно преподать ему основы гражданского миросозерцания; подлинный дух гражданственности в подрастающем поколении воспитывается не размышлением и не усвоением отвлеченных правил, а переживанием. Нужно создать школьную обстановку, которая приучила бы воспитанника чувствовать себя членом коллектива, развивала бы в нем общественные инстинкты и сознание своих прав и обязанностей. Изучение правоведения составляет лишь один из второстепенных элементов гражданского и правового воспитания. Гораздо большее значение имеют самоуправление и самопомощь учащихся, празднества, школьный театр, спорт и дружная совместная работа в трудовой школе. Преподавание литературы и истории должно быть пронизано государственной идеей и может стать источником глубокого гражданского переживания. Таковы взгляды, нашедшие выражение в резолюциях съезда.

Отмеченное выше разочарование в плодотворности методов естественно-научной психологии для педагогики сопровождается повышенным интересом к так называемой Strukturpsychologie, понятие которой восходит к Дильтею («geisteswissenschaftliche Psychologie») и было развито и разработано Кершенштейнером, Литтом, Зиммелем, Шпрангером. Идеями Шпрангера вдохновлена статья *Dr Hermann Rolle: Zur Deutung des Begriffes der Bildung* (Pädag. Zentralblatt, Heft 2). В педагогической науке, говорит автор, обычно противопоставляются друг другу два понятия образования: материально-объективное (образование есть накопление знаний) и формально-субъективное (образование есть гармоническое развитие душевных и умственных сил). В наши дни наибольшим признанием пользуется формальное понятие; оно лежит в основе трудового принципа, требующего самодеятельности и активного упражнения всех способностей. Однако, в крайнем своем развитии понятие формального образования приводит к ошибочному представлению, что целью образования является некое чисто-субъективное, безотносительное к содержанию, состояние души. Современная педагогика стоит перед задачей найти синтез между идеями материально-объективного и формально-субъективного образования. Этот синтез возможен только на основе структур-психологии, которая исследует взаимоотношения между индивидуальной душой и сверхличной культурой. Культура создается человеком, и культурные ценности в свою очередь формируют и образуют человеческую душу; путь образования есть путь приобщения к культурным ценностям. Педагоги, которые ничего не хотят видеть, кроме психики ребенка и развития психических способностей, игнорируют самую сущность образовательного процесса. Однако, не менее утопично стремление к универсальному образованию. Внутренняя структура индивидуальной души в каждом отдельном случае ставит пределы образовательным возможностям. Основной закон педагогики, формулированный Кершенштейнером, гласит: «образованию личности содействуют только те

культурные блага, структура которых в той или иной степени адэкватна индивидуальной психике». Если образовательный материал не соответствует структуре души, он усваивается только механически и не содействует духовному развитию. Задача структур-психологии — установить основные типы духовных структур и научить понимать «жизненную форму» (Lebensform) каждого человека.

Культура — объективация человеческого духа; исходя из анализа отдельных областей культурного творчества, Шпрангер намечает шесть идеальных типов, которые характеризуются своей устремленностью к различным ценностям: теоретический тип, эстетический, хозяйственный, социальный, политический, религиозный.

Воспитатель в каждом отдельном случае должен выяснить основную тенденцию духовной личности воспитанника, чтобы с нею сообразовать свои цели. Естественно-научные методы при этом неприменимы, так как структура может быть понята только под углом зрения ценности. «Keine Zielbestimmung ohne Seelenkunde; aber keine Seelenkunde ohne Ausblick auf ein Ziel möglich» (Th. Litt.). Сущее и должное в понятии структуры тесно сплетены; структура индивидуальной души таит в себе внутренний закон и ее бытия и ее долженствования. Понятие структуры позволяет дополнить и углубить традиционное понимание образования, как гармонического развития душевных сил. Истинное образование возникает там, где воспринятые сверхличные духовные ценности таинственно гармонируют с глубочайшими инстинктами души, стремящейся к идеальному завершению.

«Pädagogisches Zentralblatt» дает богатый информационный и библиографический материал; это один из немногих журналов, уделяющих внимание постановке школьного дела за пределами Германии. В № 1 помещена заметка о знакомом читателям «Русской Школы» Дальтон-плане; этой же системе посвящена первая книга издаваемой Центр. Педаг. Институтом серии Auslandspädagogik: «H. Parkhursts Dalton-plan und seine Verwendung in England».

Особое место среди педагогических журналов занимает «*Die Neue Erziehung*» (6 Jahrgang. Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik. Zugleich Organ des Bundes Entschiedener Schulreformer. Herausgeber: Oestreich, Költing, Danziger). Журнал выделяется своим социально-политическим радикализмом и боевым тоном. Возникший после революции союз «Entschiedene Schulreformer» рассматривает вопрос о реформе школы в тесной связи с социальной проблемой в целом. Радикальная реформа школы должна итти рука об руку с перестройкой общества на новых началах, так как воспитание нового человека и преобразование социального уклада взаимно друг друга обусловливают. «Die Neue Erziehung» резко критикует школьные реформы правительства, и в политической борьбе последних лет союз не раз оказывался на одной позиции с коммунистами; однако, несмотря на все усилия коммунистической партии завербовать его в свои ряды, союз сохранил свой внепартийный характер. P. Oestreich, глава и душа союза, со свойственными ему моральным пафосом и полемической страстностью протестует на страницах журнала против посягательств партии, которая отрицает творческую силу духа проповедует насилие, требует рабского подчине-

ния и по всем своим стремлениям глубоко враждебна руководящим принципам союза — идее свободной личности, идее преображения общества на нравственных и религиозных началах (Ethisierung und Religiosierung der Gesellschaft), идее пацифизма.

Идеал школы, который предносится сторонникам «Entschiedene Schulreform» — это производственная школа (Produktionsschule). Производственной школе посвящены статьи: *K. Liebe: Die Produktionsschule als Aufbauzelle der neuen Gesellschaft* (Neue Erziehung, Heft 2); P. *Oestreich. Arbeit und Produktion; H. Harless. Produktionsschule auf Eigenwirtschaft* (Heft 6). Идея производственной школы, говорит Oestreich, имеет более глубокое моральное и социальное содержание, чем трудовая школа в ее современном понимании; она стремится воспитать не только более активного и жизнеспособного, но и нравственно лучшего человека, ибо школа призвана стать местом становления более справедливого общества. Воплощенное в школьном коллективе начало общественности есть могучее средство воспитания; однако, в современной школьной общественности не хватает существеннейшего элемента социальной жизни — производства хозяйственных благ. Производственная школа есть отображение в малом человеческого общества со всеми его функциями — экономическими, политическими и культурными; она есть хозяйственная единица и самоуправляющаяся община. Школа будущего расположена на периферии города и обладает собственным участком земли и собственными мастерскими. Учителя и воспитанники обслуживают все хозяйственные нужды своей общины. Совместная работа на пользу близкого каждому коллектива приучает молодежь вносить в хозяйственную сферу дух солидарности и бескорыстного служения; в то же время разнообразие потребностей общины обеспечивает каждому полный простор для проявления своих личных склонностей и способностей. Школа будущего не знает разной оценки физического и умственного труда, связанной с классовым строением современного общества. R. Liebe надеется, что производственная школа станет проводником экономической революции. «В этой школе, говорит он, «выработаются формы производства, одинаково далекие от капитализма и от коммунизма, и, как знать, не суждено ли производственной школе разрешить хозяйственную проблему будущего». Oestreich не идет так далеко и старается удержать педагогическую точку зрения; для него единственная цель производственной школы — это воспитать нового человека, преодолевшего пагубный индивидуализм нашего времени; хозяйственный труд служит только средством нравственного воспитания (Pädagogisierung der Wirtschaft); рентабельность школьного производства совершенно несущественна; истинный «продукт» школы выражается в духовном уровне ее воспитанников. Но для того, чтобы иметь педагогическую ценность, хозяйственный труд должен быть не гигиенической забавой и не учебным предметом, а настоящим производительным трудом. «Der wirtschaftliche Wert des Arbeitsergebnisses ist pädagogisch konstitutiv» — так формулирует Oestreich один из основных принципов производственной школы.

Союз «E. Sch.» отдает себе отчет в том, что производственная школа не может быть выставлена, как программное требование сегодняшнего дня. Она может быть вызвана к жизни не правительственными декретами,

а только самоотверженной творческой работой школьных пионеров. Носители нового воспитательного идеала должны объединяться для создания школьных общин — «островов будущего в море настоящего», по выражению Винскена — и неустанной пропагандой словом и примером внедрять идею новой школы в сознание народных масс. От правительства же Союз требует предоставления полной свободы инициативе частных групп в области школьного творчества и государственно-правового признания возникающих образовательных ячеек.

В условиях настоящего времени ближе всего к идеалу производственной школы подходят «сельские дома воспитания» Lietz'a, которые, однако, по мнению «Entschiedene Schulreformer», не могут играть значительной роли в народном образовании, так как расположены в стороне от больших городов и от индустриального хозяйства. Опыту сельских домов воспитания посвящена вдумчивая статья *Alfred Andreesen: Schule und Wirtschaft in den deutschen Landerziehungsheimen* (Heft 6). Школа и хозяйство до сих пор не имели точек соприкосновения; школа стремилась к гуманистическим идеалам; в хозяйственной деятельности царил принцип личной выгоды. Но в настоящее время школа не вправе игнорировать хозяйство; социальный вопрос для нас составляет труднейшую часть религиозно-нравственной проблемы; задача нашей эпохи — внести идеалистическое начало в хозяйственные отношения. Новая школа стремится использовать воспитательные силы, которые таит в себе хозяйство, когда оно не является ареной эксплуатации одних другими. В основу сельских домов воспитания положена идея трудовой общины; Landerziehungsheim представляет собой сельско-хозяйственную колонию. Земледелие, садоводство, ремесла, пожарное дело, все работы, вызываемые жизненными потребностями общины, выполняются воспитанниками. Труд бывает тяжел и неприятен, но всегда носит характер органической необходимости. Автор, близко стоящий к практике сельских домов воспитания, не закрывает глаз на связанные с делом педагогические трудности, в которых теоретики производственной школы не всегда отдают себе отчет. Привлечь воспитанников к тяжелому труду, не прибегая к принуждению и средствам казарменной дисциплины, втянуть их в жизнь коллектива, заставить их жить интересами целого — задача отнюдь не легкая. На практике примирение личного и общественного начала далеко не всегда достигается, и не мало сельских домов воспитания потерпело крушение на этой почве. Зато те школы, которым удалось преодолеть основные трудности, могут гордиться своими педагогическими достижениями. Одним из лучших сельских домов воспитания является Landerziehungsheim Haubinda. Но несмотря на высокую оценку хозяйственного труда, как одного из важнейших педагогических факторов, автор не разделяет стремления сделать хозяйство краеугольным камнем всего народного образования. «В России пытаются, не считаясь с органическим развитием, революционным способом создать новую школу исключительно на основе хозяйственного труда, причем весь балласт западно-европейской науки выбрасывается за борт. Для нас немцев этот путь неприемлем; со школой будущего мы связываем надежду, что в ней, наконец, соберем угрожаемые гибелью плоды нашей великой идеалистической философии». Идея хозяйства, как родника воспитательных сил, правильна только

до известных пределов; ручной труд, сельское хозяйство имеют тенденцию поглотить всего человека, поработить его духовное начало; чтобы одухотворить физический труд и противодействовать его засасывающему влиянию, нужно обладать высокой степенью духовной и умственной культуры. Наконец, как ни верно, что совместная трудовая жизнь развивает ценные нравственные качества, сознание долга, чувство солидарности, — но нельзя забывать, что от хозяйства никакой путь не ведет в мир высших ценностей, которые не подвластны нормирующему хозяйственную жизнь критерию пользы, а обладают объективной, самодовлеющей и общеобязательной значимостью.

«Die Neue Erziehung» проявляет большой интерес к положению школьного дела в Советской России и направило туда специального корреспондента. Его отчеты (*Heinrich Vogeler: Ueber Russland.* Heft 8. *Berichte aus Russland.* Heft 1) носят восторженный характер. Ни в одной стране подрастающему поколению не дано таких богатых возможностей развития; осмотренные корреспондентом фабричные школы являют собою последнее слово педагогических требований. Журнал, впрочем, предоставляет свои страницы также осведомителям противоположного направления; в № 8 напечатана статья *Mark Mratschny: Uber die Lage der Volksbildung in Russland*, которая на основании материала, взятого из советской печати, рисует безотрадную картину полного развала школы. Столь противоречивые данныя, приведенные в одном и том же номере, едва ли способны рассеять туман, которым в глазах немецкого читателя окутано все, что происходит в России; и не даром Oestreich заканчивает редакционное примечание к статье Фогелера словами: «Russland ist uns ebenso sehr Sphinx wie Hoffnung».

И. Э.

Берлин, декабрь 1924.

P. S. Уже во время набора мы получили от нашего сотрудника Dr. W. Flitner'a (см. его статью в № 5/6 «Рус. Школы») из Иены известие о предстоящем выходе в свет нового ежемесячного журнала в Германии „*Die Erziehung*“ под. ред. W. Flitner'a и при ближайшем сотрудничестве A. Fischer'a, J. Litt'a, H. Nohl'a и E. Spranger'a. Журнал ставит себе целью постижение образования, как целостного процесса, синтезирование частных исследований в области педагогики и новейших течений на широкой философской основе и в связи с проблемами культуры вообще. Как самая задача, так и имена редакторов ручаются за то, что новый журнал заполнит давно чувствовавшийся недостаток в Германии аналогичного органа. Пожелаем от души успеха новому собрату. *Ред.*

Учебники и методики.

Д. Н. УШАКОВ. Профессор Московского Университета. ***Краткое введение в науку о языке.*** Издание шестое. Государственное Издательство. Москва—Петроград. 1923; 144 стр. Отпеч. 15.000 экз. Ц. 40 коп.

Лучшее элементарное пособие по общим вопросам языковедения на русском языке, доступное как для преподавателей, так и для учеников высших классов средней школы, и, вместе с тем, единственное элементарное изложение основных вопросов науки о языке с точки зрения Фортунатовской школы. Проф. Д. Н. Ушаков — опытный педагог, долго преподававший в средней школе, главным образом в специальных педагогических классах женских гимназий и институтов, и в то же время преподаватель почти всех московских высших педагогических и филологических училищ. Помимо долголетнего преподавания в Московском Университете, на Высших и на Педагогических Женских Курсах, проф. Д. Н. Ушаков много раз читал курсы по русскому языку, по вопросам об отношении русского правописания к языку, по общим вопросам языковедения и т. п. на кратковременных курсах для учителей средней и низшей школы как в Москве, так и других городах, выступал с пропагандой обновления школьного преподавания языка на научных основах на учительских съездах и, наконец, был и продолжает состоять руководителем московской ассоциации преподавателей языка. Значительная часть преподавателей средней школы и очень многие из преподавателей низшей школы по всей России являются учениками проф. Д. Н. Ушакова, и это обстоятельство сказывается на преподавании языка там, где учителя прошли школу проф. Д. Н. Ушакова, самым благотворным образом. Всё это создало Д. Н. Ушакову огромную популярность и уважение к его авторитету. За-границей имя проф. Д. Н. Ушакова мало известно, так как его преподавательская деятельность, поглощая почти всё его время, лишила его возможности заниматься чисто научным трудом.

«Краткое введение» проф. Д. Н. Ушакова вышло в 1923 г. 6-м изданием, которое в настоящее время уже распродано. Таким образом, оно в настоящее время разошлось в количестве около 100.000 и, можно сказать, известно в России почти всем преподавателям родного языка. Хотелось бы, чтобы и за пределами Советской России это прекрасное и необходимое пособие нашло самое широкое распространение.

Книга проф. Д. Н. Ушакова во вводной главе содержит предварительные понятия о том, что такое язык вообще, что такое грамматика, какое отношение научной грамматики к школьной, и какое отношение правописания к языку. В отделе первом дается краткий очерк физиологии звуков речи с приложением обзора звуков русского языка в литературном произношении с физиологической точки зрения, учение о значениях в языке, о грамматических формах, грамматической классификации слов и предложений; в отделе втором говорится о генеалогической классификации языков с перечнем главнейших языковых семейств и отдельных

языков и указанием родственных отношений между ними, далее — происхождении и жизни языка, об образовании диалектов, распадении, объединении и исчезновении языков и об изменениях в языке.

Наиболее самостоятельным является краткий обзор звуков русского языка, ценный, между прочим, тем, что автор, как природный москвич, дает характеристику звуков того русского произношения, которое считается образцовым. Надо заметить, кроме того, что проф. Д. Н. Ушаков очень много занимался научно изучением русского произношения.

Изложение в общем ясное, освещено интересными примерами, но в то же время очень сжатое, местами, к сожалению, переходящее в конспективность и схематичность.

Н. Д.

Н. Н. САЛТЫКОВ, ординарный профессор Харьковского и Белградского университетов. *Аналитическая геометрия*, руководство для учебных заведений и для самообразования с чертежами и собранием задач. 204 стр. 76 черт. Белград. 1924.

Не только в наши печальные дни, но и во время самого пышного расцвета научной и учебно-педагогической литературы небольшая книга профессора Н. Н. Салтыкова обратила бы на себя общее внимание. Прежде всего замечательно то, что эта книга, относительно маленькая при исчерпывающей полноте и при высоком уровне научности, вовсе не требует от своего читателя особливо больших предварительных познаний. Это одна из тех редко удачных книг, в которой с одинаковой для себя пользою будет искать нужной ему справки и профессор-специалист и преподаватель средней школы, по которой будет учиться и студент математик и учащийся старших классов общеобразовательной школы.

Не вдаваясь в разностороннюю оценку работы проф. Н. Н. Салтыкова, мне хотелось бы особенно оттенить именно ее пригодность и полезность для средней школы, в курс которой теперь, наконец, введены начала аналитической геометрии, без ознакомления с коими невозможно подготовить учащихся к правильному математическому мышлению в области функциональных зависимостей.

Книга распадается на две части: часть I: — 1) основные понятия, 2) прямая линия, 3) различные системы координат, их приложение и преобразования, 4) сокращенный способ. Пучки прямых. Часть II. Конические сечения: 1) эллипс; 2) гипербола; 3) парабола; 4) общие уравнения и свойства эллипса, гиперболы, параболы; 5) исследование общего уравнения второй степени; 6) системы конических сечений. Сокращенный способ.

Обильные оригинальные чертежи помогают уяснению изложения. Чрезвычайно удачно составлены примеры и задачи, которыми заканчивается каждая глава. Они расположены в строго продуманной последовательности и осложняются параллельно с углублением познаний читателя, переходящего от одной главе к другой.

Конечно, учащийся в средней школе при изучении аналитической геометрии по рассматриваемой книге не должен быть лишен руководи-

тельства со стороны преподавателя. Однако, мне известны случаи, когда отдельные учащиеся и вполне самостоятельно разбирались в этой книге, что представляется мне одним из наибольших свидетельств в пользу книги Н. Н. Салтыкова.

В. И. Елачич.

ЮРИЙ НОВОСЕЛОВ. Внеевропейские страны. Азия, Африка, Америка, Австралия, Антрактида—. Стр. 160. Схематических карт 58. Рисунков и фотограф. снимков 63. Изд. Акц. О-во Вальтер и Рапа. Рига. 1924 г.

Небольшой, но изящно изданный учебник географии внеевропейских стран, приспособленный к прохождению в младших классах средней школы. Учебник обильно снабжен рисунками, фотографическими снимками, схематическими картами, очерками и рассказами, рисующими жизнь народов, их духовную и материальную культуру. Это обилие «систематизированного, иллюстрационного материала» и скромное количество страниц (40), уделенное собственно географическому тексту — особенность учебника. «Не заучивать текст учебника должен учащийся», говорит автор в предисловии, а «изучать страну, пользуясь картами, планами, таблицами и снимками». Классная работа учащихся — это сначала их совместное, самостоятельное изучение и проработка материала по учебнику, разрешение задач и вопросов, предлагаемых учителем в известной последовательности, после чего идет составление уже описания страны (под руководством). Домашняя работа учащегося — не только повторение пройденного в классе, но дополнение, углубление и пояснение текста материалом, который потребуют у него вопросы, вставленные в текст.

При наличии в учебнике большого и разнообразного иллюстрационного материала, подобная самостоятельная проработка материала учениками безусловно возможна. Насколько же такая проработка интересна, ценна и отвечает требованиям трудовой школы — говорить, конечно, не приходится.

Большую часть учебника занимают географические очерки, внимательно подобранные, которые автор освежил, внеся сюда совсем новый материал, как напр. «Восхождение на Эверест» (в 1923 г), «Путешествие через Сахару на автомобиле (1922 г.)» и др. Отрывки из дневников великих путешественников помимо своего воспитательного значения, о котором автор говорит в предисловии, вызовут большой интерес у детей. Нельзя не отметить, что схематические карты выполнены ясно и тщательно, по известному плану, многие специально для данного учебника, а фотографические снимки с натуры прямо хороши, как впрочем это всегда бывает в учебниках Ю. Новоселова.

О. Х.

Книги для чтения детей и юношества.

Проф. Н. Я. Чистович. *И. И. Мечников.* Биографический очерк. С портретом И. И. Мечникова. 81 стр. малого формата. Изд. З. И. Гржебина. Берлин. 1923 г. (По новой орфографии.)

В нашей, на жалость, столь бедной литературе биографий крупных русских ученых небольшая книга проф. Н. Чистовича заполняет собою весьма заметный пробел. И. И. Мечников (1845—1916 г.) являет собою характерный тип крупного ученого, деятельность которого оставила по себе заметный след в науке, и естественно, что каждому образованному русскому следовало бы знать, что представляет собою И. Мечников, как научная величина.

Проф. Н. Чистович приводит лиш самые краткие сведения так сказать внешней биографии И. Мечникова. Характеристике личности, духовной индивидуальности И. Мечникова уделено весьма мало места, о чем, конечно, нельзя не пожалеть. Зато очень хорошо изложены главнейшие стороны разнородной научной деятельности великого ученого. Начиная с чисто зоологических работ И. Мечникова, в которых он является сотрудником другого крупнейшего русского ученого — А. О. Ковалевского, через работы его над внутриклеточным пищеварением животных, автор переходит к открытию И. Мечниковым явления фагоцитоза белых кровяных клеточек. Хорошо изложено значение чисто-научной полемики, возникшей вокруг Мечниковской теории фагоцитов, о которой еще в 1888 г. некоторые немецкие ученые пренебрежительно отзывались, как о «восточной сказке».

Дальше излагается сущность работы И. Мечникова по экспериментальному сифилису, по теории иммунитета, его работы по борьбе с холерою, туберкулезом и другими инфекционными болезнями. Последняя часть книги посвящена изложению работ и взглядов И. Мечникова по вопросу о старости и возможности борьбы с нею. Этой стороне деятельности ученого уделено едва ли не больше всего внимания.

Очевидно, автор книги был ограничен рамками маленькой общедоступной книжечки, а потому почти не коснулся многих других существенных сторон научной и научно-общественной деятельности И. Мечникова (напр., роль И. Мечникова, как учителя, как директора Пастеровского Института).

Книга эта несомненно с интересом будет прочитана каждым образованным человеком, но особенно хочется рекомендовать ее вниманию учащихся старших классов средней школы. *Евгений Елачич.*

В. Л. Комаров. *Жизнь и труды Карла Линнея. 1707—1778.* Биографический очерк. С портретом К. Линнея. 87 стр. малого формата. Изд. З. И. Гржебина. Берлин. 1923 г. (По новой орфографии).

Личность Карла Линнея представляет собою чрезвычайно характерную, типичную фигуру крупного натуралиста XVIII столетия. В. Ко-

маров с большим искусством дает представление и о самой личности К. Линнея и о его научных заслугах в различных областях научных знаний. Помимо описания главных этапов внешней биографии знаменитого шведского ученого, живо рисуется его безграничная любознательность, неутомимое трудолюбие и ширина научного интереса. Почти все области естествоведения в большей или меньшей степени привлекали его внимание, но, конечно, ботаника с раннего детства и до самой смерти была любимым его предметом.

Автор последовательно рассматривает труды и научные заслуги Линнея как медика, как минералога и геолога, как ботаника и как зоолога. В каждой из этих областей Линней работал упорно и оставил более или менее заметный след по себе. Главною заслугою Линнея является установление научной классификации, систематики животных и растений.

В своем кратком заключении автор весьма правильно говорит: Линней «преодолел все — и хорошее и дурное — и осуществил в полной мере то, что считал своим призванием и своей задачей — реформировать естественные науки. Там, где до него в научной литературе был хаос, он водворил «систему» и заложил прочное основание для целого ряда научных дисциплин. Он был выдающимся профессором и мало кто оставил столько учеников и последователей, как он» (стр. 86).

Небольшой очерк В. Комарова каждым прочтется с интересом. Учащимся средней школы, начиная с пятого класса, хочется особенно рекомендовать его.

Евгений Елачич.

Русская лирика. Маленькая антология от Ломоносова до Пастернака. Составил Кн. *Д. Святополк-Мирский.* 211 стр.+XIII малого формата. Изд. «Франко-русская печать». Париж. 1924 г. (По старой орфографии).

Каждый сборник стихов заслуживает внимания, каждая группировка художественных произведений имеет право на существование. Настоящій сборник содержит в себе 130 стихотворений, принадлежащих 46 авторам. Сборнику предпослано предисловие составителя. В конце имеются «Примечания», занимающие 44 страницы.

Цели своей работы составитель определяет так: «Чего я, действительно, избегал в моей антологии, это — случайности. Я хотел ее сделать вроде кривой, представляющей хаотическую сложность для неопытного глаза, но могущей быть рассчитанной с точностью по самому короткому отрезку. Я представлял себе мою Антологию цельным, внутренне логичным единством, в котором Ломоносовский Иов, и гитара Апол. Григорьева, и Есенинский жеребенок являются необходимыми и взаимно-обусловленными подробностями» (VI). Сами по себе задачи эти весьма туманны, и представляется трудно разрешимою загадкою, как это можно, выбрав из русской поэзии 130 стихотворений, не быть случайным в выборе и представить какую-то путеводную «кривую», которая может быть рассчитана «с точностью по самому короткому отрезку». Не удивительно, что и вышло «криво», и выбор стихотворений прежде всего крайне случайный. Так, напр., такие авторы, как Бальмонт, Сологуб, В. Соловьев, Брюсов, Мережковский представлены каждый одним стихотворением. Можно ли, взяв из Бальмонта одно стихотворение, не быть в выборе слу-

чайным! Да и сам по себе выбор стихотворений поражает своею крайнею субъективностью. Почему в сборник лирических произведений, столь скупо представленных (всего 130), попадает вдруг «Бородино» Лермонтова или стпхотворение Тютчева «По случаю приезда Австрийского Эрцгерцога на похороны Императора Николая». Разве это лирика?

Но особенно странное впечатление производит общий тон «Примечаний». Здесь сообщаются краткие данные об авторах, сведения о времени написания приведенных стихотворений. Это должно было бы быть чрезвычайно ценным, если бы составитель не усвоил себе по отношению к поэтам того высокомерного, то презрительного, то поощрительно-снисходительного тона, который обычно свойствен лишь очень молодым, еще детски самоуверенным и развязным людям. Можно иметь различные мнения, но нельзя, мне кажется, в труде, имеющем претензию быть серьезным, позволять себе подобные суждения об авторах, как напр. о Полонском: «Почти все ценное написано им до 40 лет; дальше идет старческая болтовня, все реже и реже прерываемая внезапными находами вдохновения» (стр. 185). О Майкове: «Теперь он может считаться почти забытым поэтом. Самодовольная важность его «идейности», эклектизм его вкуса, нейтральность словесной ткани делают его почти пустым местом для современного читателя» (стр. 184). О Бальмонте: «В 1894 г. вышло «Под Северным Небом», в 1903 г. — «Будем как Солнце», между этими датами заключено все, что Бальмонт написал ценного. Поэзия его непосредственно вырастает из поэтического лжевозрождения 80-х годов». «На нынешний вкус он почти совершенно неприемлем. Тем не менее это большой, хотя и односторонний и эфемерный поэт» (стр. 192). О Лермонтове составитель поощрительно замечает, что это « — единственный русский поэт, чему-то действительно научившийся у Пушкина» (стр. 182). «Марина Цветаева, талантливая, но безнадежно распущенная москвичка» (стр. XII). Целый ряд настоящих художников, как Жемчужников, Надсон, Голенищев-Кутузов, Апухтин нацело исключены из рядов лирических поэтов. Но зато фигурируют среди них Пастернак, Есенин, Мандельштам, которые вряд ли достижениями и дарованиями своими превосходят отвергнутых.

Составитель на стр. 205 весьма сурово говорит о других антологиях, но, к сожалению, его сборник вряд ли можно признать удачным.

Евгений Елачич.

Русская литература в портретах и письменах. Составил и издал *Александр Элиасберг.* С введением Томаса Манна. 141 стр. Изд. Орхис. Мюнхен. 1922 г.

Очень интересное и весьма ценное издание, которое можно признать необходимым пособием в каждой русской школе. Заглавие этого издания мало удачно. Русской литературы в ней нет, а есть портреты русских писателей и литераторов. Книга содержит хорошие репродукции 118 портретов 88 русских авторов, 13 автографов и 6 рисунков пером (Пушкина, Лермонтова и Гоголя). Сборнику портретов предпослано маленькое «Введение» Т. Манна с похвалами составителю, но, строго говоря, вовсе ненужное и ни во что не вводящее. Текст его напечатан на русском и на немецком языках. В конце приложены на немецком языке особые

«Anmerkungen», дающие на 3—4 строчках сведения о русских писателях, мало иностранцам известных.

Выбор портретов в общем сделан тщательно и удачно. Хотя большой полноты достигнуть и весьма трудно, но все же жаль, что отсутствуют портреты, напр., Жемчужникова, Апухтина, Голенищева-Кутузова, Мамина-Сибиряка. Присутствие их было бы более уместно, чем некоторых приведенных в сборнике, как, напр., — Козьмы Пруткова, Зин. Гиппиус, развалившейся и в мужских панталонах (довольно и одного портрета поэтессы). Мало характерен портрет Мея и чрезвычайно жаль, что не нашлось другого изображения Н. Гумилева, т. к. приведенное — не то шарж, не то карикатура.

Вряд ли имело значение приводить рисунки пером Пушкина, Лермонтова и Гоголя. В области живописи эти авторы все же мало замечательны. Автографы интереснее.

Однако все же и в таком виде этот сборник портретов чрезвычайно интересен, и нельзя не пожелать, чтобы он стал хорошо знакомым и близким для каждого учащегося. *Евгений Елачич.*

К. Ц. Клецель, составил. *Ю. Зап. История железнодорожного вагона.* С рис. Г. Балушека. По немецкому оригиналу переделано для России Александром Шуруновым. 84 стр. большого формата. Изд. А. Ф. Девриена. 1924 г. Берлин. (По новой орфографии).

Еще одна книга для детей, написанная в многими столь излюбленной, но по убеждению моему безнадежной, форме — по методу «научить забавляя». В данном случае маленького читателя в долженствующей быть интересною форме сказки хотят познакомить с некоторыми специальными сторонами железнодорожного дела. «Ю. Зап.» — это имя вновь построенного пассажирского вагона Юго-Западных ж. д. Он, на подобие крайне добронравных детей поучительных рассказов, очень скромен и чрезвычайно любознателен. Он все время задает умные (и конечно весьма неестественные) вопросы, а его собеседники — паровоз, товарный вагон, телеграфный столб и др. — в пространных формах поучают его о том, как изготовляются вагонные колеса, как сортируются на больших станциях вагоны, как устроены ж.-д. стрелки, семафоры, сигнализация.

В особенности методы ж.-д. сигнализации почему-то особенно остро интересуют любознательный вагон, и в этой области он ото всех старается добиться особенно обстоятельных и пространных ответов.

Фабулы или собственно «истории вагона» (как то значится в подзаголовке) нет никакой. Новый вагон — Ю. Зап. — отвозят из мастерской на станцию в тупик, потом он в составе товарного поезда едет на другую станцию, и к утру его подают в состав пассажирского поезда для перевозки приютских детей, едущих в летнюю колонию. Вот и вся «история». Вся суть — в умных, чисто технических поучениях. Как и всегда при подобном методе популяризации объяснения выходят тяжеловесными и скучными. Так, напр., паровоз в таких словах поучает новорожденный вагон: «Они (колеса) состоят из двух частей, которые называются колесным центром и бандажом. Колесный центр представляет из себя обыкновенное колесо из очень хорошего железа. Бандаж надевается на центр; но обод бандажа не гладкий, а имеет по окружности закраинки

или реборды, которые при качении колеса упираются в рельсы с их внутренней стороны и таким образом удерживают тебя на рельсах» (стр. 18). И в таком духе много страниц. Или, в другом месте, товарный вагон поучает: «Перегон между двумя станциями делится на несколько частей. Каждое такое подразделение перегона называется «блоком». Каждый блок у своего начала имеет свой особый семафор с сигнальными крыльями и огнями. На блокировочном участке стоит сигнальный блокировочный пост в виде небольшой башенки с большими окнами, обращенными во все стороны» (стр. 72) и т. д., и т. д. Почему это нельзя было бы изложить более естественно и без этой комедии одухотворения предметов. Дети, интересующиеся только легкой фабулой, не станут читать этих скучных технических описаний, а дети, способные заинтересоваться тем, что такое «реборды» и «блокировочные посты», — прекрасно обойдутся без этой неестественной и ненужной им побасеночки о разговаривающих вагонах. То обстоятельство, что данная книга не просто перевод с немецкого, а переделка ее на русский лад, еще более способствует увеличению неестественности всего изложения. Пожалуй, лучше было и не переделывать и не переводить.

Евгений Елачич.

Из жизни школы в России.

Школа в России.

(Вестник Просвещения. Ежемесячный журнал Моск. Отдела Народного Образования и Губ. Отдела Професс. Союза Работников Просвещения. 3-ий год издания. Москва. 1924. № 1, стр. 126, № 2—3, стр. 166, № 4—6, стр. 228, № 7—8, стр. 296).

В то время, как всюду на Западе и в Америке школьное реформаторство питается идеями передового учительства и проводится усилиями одиночек, только с трудом проникая в школу государственную и общественную, в России школьная реформа, весьма радикальная, насаждается сверху, скорее вопреки, чем по воле учительства, которому приходится проводить новшества в жизнь. В этом отличительная черта школьной реформы в России. Отсюда ее неограниченный характер, оторванность от почвы, метание от одного увлечения к другому, чересполосица одновременного насаждения противоположных идей, поразительная отсебятина и «самодельщина» при проведении в жизнь декретируемых новшеств на местах. И основное — полное нежелание считаться с реальной обстановкой и возможностями. И при всем этом нельзя без особого волнения вчитываться в строки любого педагогического журнала, даже оффициального, ибо всюду чувствуешь, как бьется мысль русского педагога, как он пытается выбраться из той неразберихи, которая царит вокруг него, и не только выбраться, но отовсюду извлечь какую-то пользу для школы, по-своему, часто неожиданно, использовать насаждаемое сверху реформаторство. Поэтому критикуя оффициальную школьную политику, всегда опасаешься, что создаешь ложное впечатление — полного хаоса и неразберихи школьного дела в России. Школа живет в невероятно трудных условиях, но все же живет, и не только живет, но и ищет и творит. Только с этой оговоркой и можно подходить к разбору любого советского педагогического журнала.

«Вестник просвещения», о котором уже приходилось говорить на страницах «Русской Школы» (№ 4, стр. 110—115), дает в лежащих перед нами 10-ти номерах за 1924 год весьма ценный материал для суждения об оффициальной политике и ее проведении в жизнь. Мы оставляем совершенно въ стороне многочисленные статьи политического и пропагандистского характера, цель которых — завладеть народным учителем, как проводником влияния власти на крестьянство. В этом есть одна положительная сторона — неизбежно приходится подумать о материальном положении учителя, ибо без этого нельзя начинать разговоров о примирении. Ну, а купить русского учителя не удавалось в прошлом, вряд ли удастся и сейчас.

Мы остановим внимание на нескольких педагогических вопросах, вокруг которых группируется главным образом материал журнала.

I. КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД.

Предположение, высказанное нами в статье «План новой реформы советской школы второй ступени» (Русская школа, № 9) о вероятном проведении в жизнь программы Гус'а, вполне оправдалось. В настоящее время переход на новые программы проводится усиленно *), и одна из

*) Программа Гус'а обязательна для массовой трудовой школы I-ой ступени Москвы и Московской губернии.

самых актуальных тем журнала — вопросы, возникающие в связи с проведением этого плана в жизнь.

Как известно, в основу новых программ легла комплексная система преподавания.

Если отрицательное определение комплексного преподавания дается просто, как противопоставление предметной системе, то положительное определение этого понятия до сих пор в советской педагогике вызывает значительные разногласия. Совершенно прав А. Соколов, автор статьи «Программы Гус'а и проблема комплексности в преподавании» (№ 1, стр. 30—45), когда говорит, что «то, что называется комплексным методом преподавания на самом деле охватывает целый ряд самых разнообразных методов, лишь объединенных общим названием», и, конечно, попытка выяснить, что вкладывается в понятие комплексности, прежде всего приводит к необходимости уяснить общую педагогическую систему, с которой идея комплекса связывается. Такую попытку и делает А. Соколов в упомянутой статье, прекрасно показывая, что ничего специфически присущего советской программе в идее этой нет, ибо и так называемая «буржуазная» педагогика пользуется синтетическим преподаванием, как приемом в достижении гармонического воспитания личности. Момент специфичности появляется именно тогда, когда определяется цель, которой должен служить комплексный метод, ибо этой целью определяется синтезирующая идея комплекса, темы из нее вытекающие и уклон в их разработке. И вот, когда в качестве идеала воспитания, выдвигается идея «изучения производительного труда и его организации и подготовка детей к участию в нем и его переустройстве на научных основах и в соответствии с интересами трудящихся», тогда и идея комплексности приобретает специфический уклон. При таком идеале понятно требование, чтобы в своей совокупности темы давали «*материал для выработки марксистского миросозерцания* и для приобретения положительных знаний и умений в важнейших областях жизни» (№ 4—6, стр. 151), и что обязательными темами являются «октябрьская революция и ее мировое значение» (4-я группа), «РКП, история и значение», «Третий интернационал», и т. п. и рядом полное отсутствие тем национально-исторических, хотя бы таких, как «Освобождение крестьян» и т. п.

Понятно также, что в связи с темами о быте предлагается «использовать рассказывание детей о домашнем и церковном праздновании религиозных празднований для бесед о языческом происхождении этих праздников, для ознакомления с часто комичными религиозными обрядами своего и других народов и культов»; это называется методическим требованием «подведения первой мины в борьбе с вредными развращающими и расслабляющими суевериями».*)

Этот специфический уклон советской педагогики в конце концов ничего общего с комплексным методом, как с педагогической проблемой, не имеет. Остаются в силе его основные трудности и еще более усугубляются они ненормальной обстановкой школы в России. В этом отношении очень показательны не столько теоретические статьи, сколько сообщения опытов проведения новых программ в жизнь. В отделе «Из педагогического опыта» помещен уже обширный материал о проведении новых программ на практике. Отметим следующия статьи: *В. Волынской «Комплексная система обучения в практике 1-ой опытной школы МОНО»* (№ 1, стр. 48—71), *«Опыт проработки программ Гус в массовой школе»*, проведенный в 24-й школе Краснопресненского района (№ 2—3, стр. 92—95), *В. Шубиной «Опыт применения новых программ Гус'а 3-ьей группой рядовой школы-колонии 1-ой ступени»* (№ 2—3, стр. 96—100), *В. Заболотской «К работе комиссии по комплексному методу и программам Гус'а при научно-методическом бюро МОНО»* (№ 4—6, стр. 149—156). *А. Вахрина* и других *«Проработка программ Гус'а в первых отделениях школ г. Орехово-Зуева»* (№ 4—6, стр. 197—211), и *«Опыт проработки*

*) Ю. Гурвиц. «Новые программы Гус'а для единой трудовой школы первой ступени» — № 7—8, стр. 20—21.

программ Гус'а в деревенской школе первой ступени» на основании работ практикантов Волоколамского Педтехникума (№ 7—8, стр. 54—60). Обращаем особенное внимание на приложение к последней статье, содержащее разработку тем для первого и второго года обучения *«Комплексная проработка программ Гус'а для первого и второго года обучения»* (стр. 61—207). Для характера работы над отдельными темами интересны статьи *Н. Соболевой «Проработка комплекса «Фабрика» в 4-ой группе городской школы первой ступени»* (№ 9, стр. 48—58) и *А. В. Янковской «Программа проработки комплекса «Деревня» в 3-ьей группе школы 1-ой ступени»*.

При ознакомлении с этим методическим материалом бросается в глаза уже не раз замечавшийся дефект комплексного преподавания — исключительное преобладание естественно-научного материала. (Прикладная окраска идет за счет специфичности советской школы). Это и понятно, ибо уже и раньше методика природоведения близко подходила к тому, что теперь именуют «комплексным методом», да и по характеру своему здесь проще всего преодолеть предметное преподавание, синтезируя все отрасли естествознания в живом опытном преподавании. Этим и объясняется, что среди естественников больше всего сторонников нового метода. Само по себе деление в новых программах совокупности знаний по трем категориям: природа, труд и общество, приводит к одностороннему подбору материала, совершенно оттесняя незаменимые сведения хотя бы из области духовной культуры. Старые навыки предметного преподавания приводят невольно к тому, что механически выпадают отдельные предметы, неукладывающиеся в эту схему, а другие приспособляются к новым требованиям. Разве не характерно, например, удовольствие В. Шубиной от того, что «дети освоились с мыслью, что у них бывают *уроки природы, труда и общества*». Другая особенность — случайность материала, втягиваемого в круг определенной темы комплекса и несведенность в конечном итоге получаемых знаний*). Каждая тема дает возможность привлечения самого разнообразного материала, и возникает соблазн идти по линии наименьшего сопротивления, не продумывая всю систему знаний, какая должна быть освоена в течение известного срока. Отсюда лоскутность знаний, получаемых в итоге разрушения предметного преподавания. Не говорю уже о том, что ребенок, отправляясь исключительно от конкретного предметного материала, совершенно не приучается к систематизированию знания, извлечению его путем логического мышления и развития ранее приобретенного.

При ознакомлении с темами — комплексами и их проработкой поражает утомительное однообразие и ненужная детальность ставящихся вопросов. Невольно вспоминается недоброй памяти увлечение объяснительным чтением, которым разрушали в ребенке целостность восприятия и бесконечно заставляли повторять очевидные для него вещи. Не случайно, в результате годичного опыта, группа педагогов пишет: «Оглядываясь на пройденный год, приходится отметить, что программы Гус'а, при всей их стройности и тесной связи с окружающей детей средой, носят на себе отпечаток некоторой однотонности, в результате чего временами наблюдалась утомляемость детей, испытывающих потребность в большем разнообразии» (№ 7—8, стр. 60). Когда в графе «экскурсии» к теме «Приготовление к зиме» в связи с вопросом о зимней одежде стоит «экскурсия к овце», и это в деревенской школе, то вряд ли приходится говорить о расширении знания, а скорее о стремлении во что бы то ни стало заполнить имеющуюся графу. Можно себе представить, как деревенские ребятишки воспринимают подобного рода экскурсии, и как поддерживается авторитет школы в деревне.

Камнем преткновения для комплексного преподавания в советском понимании является усвоение «навыков», под которыми понимаются чте-

---

*) Яркий пример такой случайности в выборе тем представляет например ознакомление со «строением человеческого тела» в связи с комплексом «Быт рабочих» (см. № 9, стр. 58).

ние, письмо, счет, рисование и т. д. В своей прямолинейности программа, исходя из их служебного значения, ставит усвоение навыков в связи с материалом комплекса. Так получается, что «счет единицами до десяти и обратно» связывается почему-то с темой «осень» и проводится на «листьях и семенах». Я думаю, что дети невольно проверяли себя счетом на пальцах, никакой связи с «осенью» не имевших. Искусственность такой постановки пришлось признать и сторонникам новой системы. «Навыки не всегда могут упражняться на материале комплекса, иногда это было бы слишком искусственно и для понимания темы ничего не давало. Поэтому для упражнения навыков время от времени отводились отдельные часы; обыкновенно это бывало, когда комплекс не давал материала», говорят, например, учителя — практиканты Волоколамского Педтехникума (№ 7—8, стр. 57). Однако, стремление даже обучение счету и письму связать с темами приводит к неизбежному запаздыванию в усвоении этих элементов всякого знания. «Ужасающая безграмотность, почти полное отсутствие зрительных образов в области письма, отсутствие умения логически связать несколько слов и неспособность к внимательному списыванию с доски становились нам на пути», жалуется В. Шубина, говоря о третьей группе. И вот тогда на сцену выступают давно осужденные методы, лишь бы натаскать учеников в грамоте. «Пришлось призвать на помощь орфографические правила и путем объяснительного диктанта приучать детей сознательно пользоваться этими орфографическими правилами при письме» (№ 2—3, стр. 97). Несомненно, в этом вопросе даже в начальной школе проведение в чистом виде комплексной системы наталкивается на непреодолимые трудности.

И, что хуже всего, воскрешают не только осужденные методы, но снова появляются «неуспевающие». Опыт применения комплексного метода в пяти школах Орехово-Зуева в 1-х отделениях дал в итоге года по всем школам в среднем 12% неуспеваемости, *с оставлением на повторительный курс,* причем в отд. школах этот процент поднимается до 20 (см. № 4—6, стр. 211).

Сложности при проведении комплексности преподавания увеличиваются, когда дело идет о II ступени. Здесь даже оффициальные программы не рискуют полностью уничтожить предметность. В методическом письме о комплексном преподавании Гус'а комплексность в школе II ступени определяется, как «известная договоренность между преподавателями разных предметов в целях одновременного, в пределах месяца, а может быть и недели, изучения одного и того-же явления или вопроса с разных точек зрения, обусловленных разницею учебных предметов»*).

Автор одной из самых содержательных статей о комлексном методе А. Степанов, который оценивает положительно комплексность для начального образования, вынужден внести еще большие ограничения для образования среднего. Он оставляет «предметность» преподавания, требуя только большей согласованности предметов школьного преподавания между собой. Это требование достигается «организацией цикловых комиссий, которые предусматривают всевозможные естественные связи предметов школьного обучения между собою, а по временам проводят общие темы-аккорды, разрабатывая один и тот же вопрос с точки зрения разных наук...» (№ 1, стр. 44). Конечно, такое понимание комплексности далеко отступает от понимания оффициальной программы. К сожалению, журнал не дает опытов методического проведения программы в школах II-й ступени.

II. ДАЛЬТОН-ПЛАН.

Школа, как организованное единство, подвергается сейчас натиску с двух сторон — т. н. «комплексная» система разрушает преподавание,

---

*) См. «О комплексном преподавании. Методическое письмо. Письмо первое. Научно-педагогическая секция Гус'а. Главсоцвос.» Изд. «Работник Просвещения». М. 1924. Цитирую по рецензии Н. В. Чехова. (№ 9, стр. 190).

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 12
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 121 - 140

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

превращая школу в своеобразный «детский сад», а педагога в «садовницу», с другой стороны, односторонне понятый дальтоновский план упраздняет социальную единицу, распыляя учеников и превращая тем самым учителя в репетитора или в воспитателя интерната *).

В России, наряду с насаждением сверху «комплексной» системы, снизу, в педагогической среде, особенно среди учителей II-й ступени, явно растет интерес к «Дальтон-плану». В предисловии к сборнику «*Дальтон-план в русской школе*», вышедшем в Петербурге под ред. *И. С. Симонова* и *Н. В. Чехова* **), редакция пишет: «Не прошло и двух лет с тех пор, как в нашей педагогической литературе появились первые сведения о Дальтон-Плане. За это время популярность его очень возросла, и в настоящее время он является одним из очередных вопросов не только в нашей педагогической литературе, но и в школьной практике передовых школ. Повышение интереса к Дальтон-плану в учительской среде, естественно, вызывает попытки проведения его в жизнь школы».

Надо сказать, что современные условия русской жизни менее всего благоприятны для проведения в жизнь Дальтон-плана, требующего и высокой подготовки преподавательского персонала, и переорганизации школы и значительных приспособлений для лабораторий и их оборудования. Совершенно прав рецензент вышеназванного сборника, когда говорит, что «при дальтонировании школы нужно действовать осторожно, учитывать тип школы, ее хозяйственное и учебное оборудование, возраст и подготовку учащихся, дидактический материал учебного предмета, подготовку и настроение педагогического персонала, внимательно и вдумчиво приспособляться к общим социально-культурным и психологическим условиям русской жизни» (№ 9, стр. 188).

И когда за проведение Дальтон-плана берутся в условиях, при которых и прежняя школьная жизнь поддерживается с трудом, получается то, что предисловие упомянутого сборника остроумно называет «Дальтон-план дыбом». Каким бы горячим увлечением «лаб дальмет'ом» (так успели уже перекрестить Дальтон-план в России) ни горела *Е. Кирпичникова*, автор статьи «*Итоги 2½-месячной работы по Дальтоновскому плану в доме юношества «Искра»*» (№ 1, стр. 83—90), все же заранее можно сказать, что «в пустых комнатах, кочуя по воле маляров и плотников из одного конца дома в другой, тратя массу энергии на поддержание опрятности среди потоков извести, водяной краски, среди ворохов стружек и опилок, под шум молотков кровельщилов» не только о Дальтон-плане, но вообще о занятиях нормального типа говорить не приходится.

И чрезвычайно характерно, что автор выдвигает среди достоинств Дальтон-плана одно, довольно неожиданное: «При лабдальмете, от нормальных детей скоро отделяются умственно вялые экземпляры; сознание, что они отстают от товарищей их удручает, но забрать себя в руки они не в силах. Может быть от природы они достаточно одарены, но воли на самостоятельные усилия у них не хватает, а вести их за руку теперь никто не будет. При новой системе занятий, эти безвольные личности

---

*) См. проф. С. И. Гессен. «Дальтон-план. Тезисы доклада» и «Заключительное слово» по докладу в «Бюллетене Педагогич. Бюро», № 6, стр. 15—24.

**) Кстати, сообщаю содержание этого сборника: *П. О. Эфруси* «Дальтон-план при свете психологии», *С. В. Иванов.* «Д.-п. и комплексная система обучения», *А. Л. Липовский.* «Комплексная система при Д.-п-е» (анализ одного опыта), *И. Ф. Якимов.* «Из опыта применения Д.-п. в трудовой школе II ступ.», *И. П. Плотников.* «Опыт применения Д.-п. к изучению современной литературы», *И. А. Сигов.* «Д.-п. и математика», *Ю. В. Ульянинский.* «Д.-п. и преподавание естествознания в школе на основе исследовательского метода», *И. И. Полянский.* «Д.-п. в применении к естествознанию», *В. Буданов.* «Подводные камни Д.-п.» (из практики одной педагогической школы на Украине), *Г. Г. Зоргенфрей.* «Д.-п. в русских школах по данным педагогических журналов», *И. С. Симонов.* «Литература по Д.-п.»

школы II-й ступени не кончат, но жалеть об этом не приходится: к их услугам техникумы и профшколы» (стр. 88—89). А мы-то думали, что Дальтон-план является «защитником слабых». Поистине, — «Дальтон-план дыбом».

Совершенно напрасно некоторые педагоги думают, что, превращая свои занятия из классных в индивидуальные по системе заданий, они осуществляют дальтонский план. Вообще говорить о Дальтон-плане в применении к отдельным предметам, при сохранении классного преподавания как основы школы, с нашей точки зрения, нелепость. Дальтон-план не метод, а система преподавания, охватывающая школу, как таковую. Можно в известной пропорции при Дальтон-плане, как это делается на Западе, сохранять классные занятия, но нельзя вырывать отдельный предмет и на нем доказывать преимущество Дальтон-плана. *С. Дзюбинский*, автор статьи «*Преподавание обществоведения в рядовой школе по лабораторному методу*» (№ 1, стр. 72—83) только показал, как можно организовать в старших классах преподавание, приближающееся к типу «семинарских» или «кружковых» занятий, но к лабораторному плану это никакого отношения не имеет. Весьма характерно, что опыт его с I-й группой привел к тому, что «за недостатком времени добрую часть работ пришлось выполнить на дому». В старших группах потребовались предварительные «организационные собрания», на которых преподаватель знакомил учащихся с центральной темой занятий». При этом «организационное собрание может и не ограничиваться одним или двумя уроками (sic!), а отнимает ровно столько времени, сколько нужно» (стр. 75). Следовательно перед нами сочетание лекционной системы с системой заданий под наблюдением руководителя. Несомненно, это вторжение типа высшей школы в общеобразовательную.

К той же практике «вводных конференций» пришли и педагоги другой школы, применявшей лабораторный метод. Об этом опыте очень характерно поведал нам *С. Златоустовский* в статье: «*Дальтон-план в опытной школе II ступ.* Моно имени Радищева» (№ 9, стр. 96—102). Оказывается, собрание кабинетных руководителей и школьный совет пришли к выводу «о скорейшем введении в практику, особенно по математике, вводных конференций, дающих учащимся отправные точки для дальнейших занятий, так как наблюдениями над учащимися в процессе их работы установлено, что очень много времени уходит у них на самостоятельное приобретение таких основных истин и руководящих нитей в работе, которые целесообразнее прорабатывать предварительно обычным «урочным» путем, методом бесед, без нарушения целостности лабораторного плана» (стр. 101). Мы придаем большое значение этим опытам проведения в жизнь Дальтон-плана, конечно, при условии, которое правильно формулирует тот же автор в п. 6 своих выводов о Дальтон-плане: «Кроме наличия материальных предпосылок для проведения Дальтон-плана — оборудованных лабораторий и кабинетов, снабженных в достаточном количестве руководствами и пособиями, — необходимым предварительным условием перехода на Дальтон-план является внутренняя подготовленность учащихся к самостоятельному ведению работы, некоторые навыки в ней, наличность стремления к лучшей организации и углубленности занятий (стр. 102)».

III. КРАЕВЕДЧЕСКИЙ УКЛОН.

В России происходит чрезвычайно напряженный рост краеведческого движения. Сейчас еще трудно учесть все значение этого явления, наметившегося еще во время великой войны. Период блокады в гражданской войне, разбросавшей по огромной территории России, по самым глухим уголкам ее, культурные силы, ранее стянутые в столицы и университетские центры, дал большой толчек расцвету местной жизни. Не приходится уже говорить о живших обособленно территориях, как Сибирь, где изучение края достигло за эти годы необычайного размаха. Но и центральная Россия, ранее не знавшая почти краеведения, если не считать

деятельности археологических комиссий, теперь захвачена этим движением. Несомненно, в этом росте интереса к родному краю находит отображение обострившееся чувство национального самосознания. Буквально вся Россия начинает покрываться краеведческими обществами и кружками.

Один из видных деятелей этого краеведческого движения, *Н. Гейнике*, в статье «Краеведение и учитель» (№ 2—3, стр. 113—121) сообщает интересные сведения об этом новом явлении. Современное краеведение в России, по его словам, строится по трем направлениям: 1) по линии научного краеведения, 2) практического и 3) школьного. Научное краеведение своим организующим центром имеет Центральное Бюро Краеведения при Российской Академии Наук. Бюро ведет учёт краеведческой работы в России, координирует и отчасти направляет работу путем конференций, съездов, печатного органа и т. д.

Практическое краеведение преследует задачи хозяйственного строительства и имеет организационным центром — Государственную Плановую Комиссию при СТО (Госплан). Краеведение школьное оффициально связывается со школьной реформой и поощряется новыми программами Гус'а, опирающимися на изучение местной жизни. «Стремление конкретизировать школьный материал, постановка изучения комплексов, созданных жизнью, исследовательский метод, говорит Н. Гейнике, и до программ Гус'а выдвигало краеведение в поле зрения школьного учителя. Новые программы, конечно, должны вызвать огромный подъем интереса к краеведению, огромный приток сил учителя и ученика к краеведческой работе» (стр. 115).

Об интересе учительства к краеведению свидетельствует также бывшая в январе месяце 1924 г. в Москве конференция по краеведению, участником которой были, главным образом, сельские и городские учителя уездов Московской губернии (из 80 человек было 50 уездных учителей). Результатом конференции было создание Краевого Бюро, объединяющего работу всех уездов Московской губернии. Интересна резолюция, принятая конференцией: «Выслушав доклады с мест: 1) по описательному краеведению, рисующее серьезную и углубленную научную проработку различных вопросов жизни местного края и 2) по школьному краеведению, доказывающие, что метод исследовательской работы на местном материале начинает находить себе практическое осуществление в ряде школ Московской губ., конференция горячо приветствует работу учительства в области научного и школьного краеведения и находит, что расширение и углубление этой работы, повысив квалификацию учительства и пронизывая творческим началом его школьную работу, — тем самым идет навстречу строительству новой жизни в Республике» (№ 2—3, стр. 121). Об этом оживлении интереса к изучению родного края свидетельствуют и ряд статей в журнале, как, наприм., *Н. Елагина. «Положение краеведческого дела в Звенигородском уезде Московской губернии (№ 2—3, стр. 122—125), М. Ершова: «Краеведение в летней школе» (стр. 62—64), «Краеведческая работа в Каширском уезде» (стр. 125—128), Н. Мордвиновой: «Краеведческая работа в Московской губернии»* (№ 4—6, стр. 164—169), *Н. С. Елагина* и *К. А. Соловьева:* «Методические краеведческие экспедиции по Московской губернии, для коллектива учащихся. Опыт программ, маршрутов и методики исследовательской работы» (стр. 157—164). Кто знает, какую роль на Западе во многих странах играет сейчас родиноведение, идущее от изучения своей деревни и все расширяясь, чтобы охватить родную страну, тот поймет, что в «краеведческом уклоне» русской школы есть здоровое ядро, которое может в будущем сослужить большую службу России.

IV. МАРКСИСТСКАЯ ПЕДАГОГИКА.

«Марксизм — это прежде всего синтез», заявляет теоретик марксистской педагогики *Е. Медынский* (*«Марксистский метод школьной работы»*, № 1, стр. 26—30) и поэтому синтезирует «буржуазные» методы, приспособляя их к своей марксистской идеологии. Впрочем, если можно синте-

зировать «рефлектологию» Павлова, теорию относительности Эйнштейна, учение Фрейда, то почему не «синтезировать» Дальтоновский план, комплексный метод, трудовую школу, прибавив от себя еще неводомый буржуазной педагогике «метод контрастов». В «буржуазной» педагогике, по мнению Е. Медынского, эти методы, которыми оперируют вне связи друг с другом, «не получают широкого применения, оставаясь мечтою лишь того или иного педагога, или же, что гораздо хуже, приводят к совершенно отрицательным результатам» (стр. 26). Но вот стоит их объединить в один «марксистский метод», как успех обеспечен: «Когда вы работаете *только* по комплексному методу или *только* по Дальтонскому плану или *только* краеведческим методом — вы работаете еще по буржуазному. Но когда в своей работе вы сочетаете *краеведение с производством, с самодеятельностью* учащихся, изучаете жизнь, не деля ее искусственно на предметы, но беря ее как *комплекс* связанных между собою явлений, когда вы выясняете при этом, что жизнь не есть нечто застывшее, но *находится в непрерывном движении*, причем это непрерывное развитие совершается путем *противоречий* (метод контрастов), и, наконец, когда вы при этом постоянно выявляете *зависимость изучаемых явлений от производительных сил*, — только в этом случае вы работаете марксистским методом» (стр. 28).

Легко заметить, что перед нами не синтез, а простое приспособление нескольких педагогических методов к определенному мировоззрению, на службу которому они призваны. Можно еще спорить, поддаются ли упомянутые методы, вытекающие из разных педагогических концепций, одновременному использованию в интересах марксизма*), как мировоззрения, но во всяком случае никакого синтеза в единый «марксистский» метод здесь нет. Ничего специфически «марксистского» нет в требованиях итти в изучении от известного к неизвестному, начинать при изучении пространственных явлений с изучения окружающей местности, итти в историческом изучении от современности к былому, опираться на самодеятельность учащихся и т. д. Почему эти общие положения современной педагогики вдруг объявлены отражением марксистских принципов в педагогике, никому неизвестно.

Ничего оригинального, кроме «метода контрастов», якобы отражающего принцип диалектического развития, теоретик марксистской педагогики не придумал. Не знаю, какая связь между принципом диалектического развития и психологическим законом контрастов, на котором Е. Медынский пытается строить свой «метод контрастов», но с нас достаточно и того, что он сам сознает, что «не всегда методом контрастов, как мало разработанным, можно пользоваться».

Когда в ответ на мало убедительную статью теоретика марксистской педагогики одна из читательниц, *А. Прохорова*, в статье «*К вопросу о марксистском методе в школьной работе*» (№ 7—8, стр. 47—50), вполне законно указала, что Е. Медынский в своей статье смешал в одно мировоззрение учителя, материал преподавания и методы, то вместо ответа по существу последовало грозное по нынешним временам обвинение автора в приверженности к идеализму. Особенно рассердила Е. Медынского ссылка на заветы «великих мыслителей-педагогов: Коменского, Ушинского и др.»

Я приведу это характерное место из статьи — возражения Е. Медынского: *О роли педагога, «педагогических заветах», и прочее.* (№ 7—8, стр. 50—53).

«Может ли «Великая Дидактика» *Каменскаго*, который жил в эпоху торгового капитализма (1592—1670), служить руководительницей педагога Советской Республики? Марксистски мыслящий педагог не станет

---

*) Так весьма подозрителен по существу должен бы быть для марксиста Дальтон-план с его явно индвидуалистическим уклоном, разрушающий «коллектив» класса, а следовательно и школы. Краеведческий уклон тоже идеологически ближе к национально-государственной идеологии, чем к интериационально-марксистской.

теперь преклоняться перед Каменским, именовать его великим, следовать его заветам, но скажет: Каменский жил в период, когда по сравнению с предшествующим периодом феодализма развивались новые производственные условия, когда развивающийся торговый капитализм властно требовал нового воспитания. Отсюда новые *по воспитанию* педагогические идеи Каменского...» (стр. 51, орфогр. подлинника).

Такой прямолинейный марксистский подход вполне подготовляет и решительный практический вывод автора: «для практической работы в Советской школе «регулятором деятельности учителя» будут не жившие в ином социальном строе авторитеты-педагоги, но марксизм-ленинизм». Для Е. Медынского «ясно, что хороший педагог Советской школы должен быть марксистом, а тогда само собою он будет работать суммой методов, вытекающих из марксизма», и... заимствованных, прибавим мы от себя, у «буржуазных» педагогов, выросших на враждебном марксизму социальном строе.

Мы нарочно привели в конце нашего обзора эту страницу из жизни русской школы — столкновение оффициальной непогрешимости начальства со свободной педагогической мыслью учителя. Как характерны заключительные строки статьи А. Прохоровой: «По моему мнению, требование момента таково, чтобы в педагогическую среду проникали мысли, дающие бодрость педагогам и возбуждающие новые порывы к созданию новой школы», а вместо этого выдвигается казенная формула: «марксизм-ленинизм». «Хороший педагог Советской школы должен быть марксистом» — вот несложная формула марксистской педагогики.

25 февр. 1925 г.

А. Бем.

Из письма Петроградского педагога.

Ленинград, август 1924 г.

Вы меня спрашивали, как я могу работать и находить удовлетворение, несмотря на окружающие условия. Дело в том, что, во-первых, не так страшен чорт как его малюют, а, во-вторых, Ленинград находится на особом положении. Наше школьное начальство (жена Зиновьева — Лилина) находится в оппозиции к Москве (Крупской), ведет самостоятельную линию и считается в Москве очень правым.

В то время, как в Москве была произведена коренная перетасовка персонала и многие школы были разрушены, у нас большинство педагогов осталось на местах, и школьная жизнь во многих отношениях идет попрежнему. Я, конечно, не ручаюсь за будущее; поговаривают, что в этом году, после резкой критики политики Лилиной в Москве, решили взяться и за нас, и что предстоит серьезная ломка и равнение по коммунистическому масштабу. До сих пор, однако, нам давали возможность работать по-своему и не требовали ригористического проведения в жизнь всех коммунистических затей. У нас выработалась какая-то привычка слушать со вниманием все указания начальства, не перечить ему, но в школе делать по-своему. Я указываю на факт и не берусь оценивать его с моральной стороны. Я знаю одного выдающегося педагога, который на заседаниях официальных органов во всем поддакивает коммунистам, а у себя в школе не проводит ни одного постановления, которое считает вредным. Открытая оппозиция неминуемо привела бы к разгрому школы.

В качестве примера нашего приспособления к коммунистическим условиям обстановки, приведу проведение комплексного преподавания. Вы, вероятно, слыхали о плане, составленном ГУС'ом, по которому все преподование должно концентрироваться вокруг трех идей. Хотя план разработан и неудачно, ибо все вертится вокруг коммунизма, должен сказать, что идея комплексного преподавания захватила нас совершенно.

Но мы, конечно, проводим ее по-своему и вычеркиваем все неподходящее из плана. Зимой 23—24 года у нас в Ленинграде были устроены курсы комплексного преподавания, которые были пройдены всеми учителями в две смены, каждая проработала по три месяца. И лектора и мы работали очень усердно, скажу с энтузиазмом, и результат тот, что никто из нас не желает вернуться к старому. Для примера расскажу, как в одной школе II ступени провели первый опыт комплексного преподавания. В центре был поставлен район города, в котором находится школа. Каждый специалист-педагог изучил район с своей точки зрения и затем дал указания учащимся, разбил их на группы и отправил по району самостоятельно собирать материал. Напр., географ изучил базар, всех приезжавших крестьян и финнов, их продукты и те местности, из которых они приезжали. Ученики должны были сами узнать, когда и какие крестьяне приезжают, какие продукты привозят и что производят у себя. Затем они должны были посетить все фабрики района и узнать, что производит их район. По ботанике, напр., они должны были сами собрать по всему району растущие там растения и составить гербарий с описанием, в каких местах и при каких условиях данные растения развиваются. В виду того, что у нас теперь много пустырей и полуразвалившихся зданий, гербарий вышел удивительно разнообразный и интересный. Сами учащиеся составляют рисунки с натуры, диаграммы и таблицы, и когда все было принесено и систематизировано с участием персонала, то получился солидный музей данного района.

Так как с этого учебного года все школы I ступени должны перейти на комплексное преподавание, то по уездам были организованы шестинедельные курсы для сельских учителей. Те же лектора, которые преподавали нам, — группами выехали по уездам соседних губерний. В N-ском уезде, как мне рассказывал один лектор, они работали очень интенсивно, учителя были захвачены новой идеей и отдавали по десяти часов в день своего отдыха без ропота. На курсах центром была поставлена одна деревня N-ской волости. Лектора приехали на неделю раньше и обследовали по дворам всю деревню со всех точек зрения. Затем сельские учителя группами (группы по зоологии, ботанике, сельскому хозяйству, общественной жизни, географии, родному языку и т. д.) сами поехали на несколько дней в эту деревню, и каждая группа обследовала ее с своей точки зрения. Затем, собравшись, сами учителя наметили ряд тем, которые они предполагали поставить в центре в этом году. Лектора заранее обработали в деталях несколько тем, и естественно, что одна из приготовленных тем совпала с выбранной самими учителями. Затем лектора совместно с учителями прошли намеченную тему во всех деталях и этим закончили курсы. Должен сказать, что лектора преподавали совершенно независимо и вкладывали в официальную программу свои мысли и свое содержание, далекое от натаскивания в коммунистической азбуке. Было произведено, по молчаливому соглашению, как бы разделение труда: все предметы были предоставлены настоящим педагогам, некоммунистам, которые разработали все программы самостоятельно без вмешательства коммунистов. Коммун. азбука, советская конституция и т. п. предметы, напротив, были сосредоточены в руках коммунистов и преподавались в отдельные часы вне связи с остальным курсом.

Как видите, мы здесь в России умеем выделять здоровое зерно от облекающей его коммунистической оболочки и из коммунистического законодательства выбираем то, что соответствует современным педагогическим течениям. Конечно, не всегда и не везде это возможно, но все же жизнь берет свое и никакому правительству, даже советскому, не задушить ее здоровые ростки.

N. N.

Печатаем ниже новую форму свидетельства об окончании школы, вводимую с лета прошлого года в РСФСР.

ХАРАКТЕРИСТИКА

Окончившего курс N-й Советской школы II-й ступени.

1. Имя Отчество Фамилия
2. Социальное положение родителей до и после революции.
3. Возраст
4. Партийность
5. Когда поступил
6. Сколько лет обучался во II-й ступени
7. Если были перерывы то почему
8. Посещаемость занятий за год
9. Причины манкировок
10. Среда, в которой находился вне школы
11. Влияние этой среды
12. Нет ли разлада с семьей
13. Если есть, то в чем выражается
14. Не приходилось ли личным трудом (и каким) добывать средства к существованию
15. Политическое и антирелигиозное развитие
16. Мировоззрение, его устойчивость
17. Общественные навыки
18. Умение вести собрания, делать резюмэ, выводы, составлять резолюции и т. д.
19. Знания из политграмоты
20. Знакомство с советской конституцией
21. Знакомство с основными положениями марксизма
22. Участие в работе коллектива
23. Отношение к коллективу
24. Отношение к коллективной работе
25. Активность в коллективе
26. Участие в органах самоуправления
27. Организаторские способности
28. Товарищеское отношение
29. Деловые навыки: умение вести деловые бумаги, почтовые адреса, корреспонденции, вести деловые книги, знакомство со счетоводством и канцелярской работой
30. Что приобретено из практических навыков как результат уклона школы
31. Начитанность в какой области
32. Знакомство с литературой по политическим вопросам
33. Знакомство с пролетарской литературой
34. Наклонности дурные и хорошие
35. Черты характера
36. Здоровье

Зав. губсоцвосом

Заведывающий N-й сов. школой II-й ступени.
Помощник зав.

Члены

№... Делопроизводитель

июня 1924 г.

М. П.

ЖЕСТОКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.

(Новые данные о положении беспризорных детей в СССР).

На страницах «Русской школы за рубежом» мы имели случай коснуться вопроса о положении беспризорных детей в советской России*). Можем с удовлетворением констатировать, что приведенные нами данные были отмечены в чешской печати в весьма содержательной статье г-жи А. Тесковой**). Иностранная печать, к сожалению, далеко не всегда основывает свои суждения о положении молодого поколения в современной России на точных и объективных данных и нередко с излишней доверчивостью относится к сообщениям официозных осведомителей. В виде примера такого официозного освещения вопроса, мы можем указать на статью г-жи А. Бранденбургской, в журнале «Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt»***). В статье этой мероприятия советской власти по борьбе с детской беспризорностью и преступностью характеризуются, как «важное достижение революции» (eine wichtige Errungenschaft der Revolution). В статье указывается, далее, что малолетние правонарушители рассматриваются в СССР не как преступники, а как жертвы социальных отношений и среды, и что исправление их признается возможным не путем суда и наказания, а с помощью воспитания и лечения†). Никаких данных о том, в какой мере соответствуют эти общие лозунги подлинной действительности и практике, г-жа Бранденбургская не сообщает. А между тем в самой советской печати именно эта существеннейшая сторона дела находит все же некоторое освещение. Так, весьма интересные и новые материалы специально по вопросу о борьбе с детской преступностью в СССР опубликованы, в недавнее время, г. С. Березнером в газете «Правда»; от 25 ноября 1924 года††). В этой статье примечательны, впрочем, не только сообщаемые автором новые факты, но и то освещение, которое им дается: принцип медико-педагогического воздействия на юных правонарушителей признается без обиняков «маниловщиной», а вся практиковавшаяся до сих пор система мер борьбы — бесплодной и потерпевшей полный крах.

В этом отношении характерны прежде всего тезисы, которые г. Березнер предпосылает своей статье.

Тезисы эти гласят: «Приемно-наблюдательные пункты для несовершеннолетних правонарушителей должны быть с закрытыми дверьми. Учреждения по борьбе с детской беспризорностью и преступностью должны быть объединены и связаны. Огромные средства тратятся врассыпную(?) — надо вырвать детей из преступной обстановки и насильно приучить их к труду. Борьба должна быть общей. Надо вовлечь в нее все фабрики и заводы».

К выводам о необходимости изменения методов борьбы с детской преступностью автор пришел в частности на основании результатов обследования учреждений, ведущих борьбу с детской преступностью в Москве. Обследование это было произведено в сентябре 1924 года специ-

---

*) См. № 5—6 за 1923 г.

**) См. Anna Tesková. Zanedbanost děti a zápas s ní v Sovětském Rusku. Pokrokový týdeník «Nová Svoboda». Ročník I. Číslo 35. 11 prosince 1924.

***) A. Brandenburgskaja, Vorsitzende des Jugendgerichts, Moskau. Der sozialrechtliche Schutz in Sowjetrussland. «Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt». XVI Jg. Nr. 7. Oktober 1924.

†) «...Werden minderjährige Rechtsverletzer in der Sowjetunion nicht als Verbrecher, sondern als Opfer der sozialen Verhältnisse und der Umgebung angesehen, und ihre Besserung wird nicht vermittels Gericht und Strafe, sondern durch Erziehung und Heilung für moglich erachtet». Стр. 157.

††) С. Березнер. Это все у нас в столице! (К вопросу о борьбе с детской преступностью). «Правда», 25 ноября 1924 г.

альной комиссией, в составе члена московского губернского суда, члена комиссии о несовершеннолетних (т. н. *комонеса*) и представителя губернской прокуратуры. Комиссия эта подвергла изучению три основных учреждения (по характерному выражению г. Березнера, «три этапных пункта»), через которые проходит несовершеннолетний преступник: 1) комонес, куда ребенка приводит задержавший его милиционер; 2) приемно-наблюдательный пункт, куда после разбора дела направляется ребенок, для медико-педагогического исследования и наблюдения и разрешения вопроса о том, в какое учреждение он должен быть направлен для постоянной жизни и исправления; 3) стационарные учреждения для малолетних правонарушителей.

При обследовании деятельности Московской комиссии по делам о несовершеннолетних, ревизоры прежде всего обратили внимание на огромное количество дел, прошедших через нее, именно за 5 лет *пятьдесят тысяч дел*. 91% всех малолетних — дети рабочих и крестьян; 9% — круглые сироты, подавляющее большинство — полусироты. Коренных жителей Москвы — всего 2%; остальные — это та новая «бродячая Русь», которая «на буферах, под вагонами, на крышах вагонов» стекается в столицу. 50% прошедших через комиссию о несовершен., в возрасте преимущественно от 12 до 14 лет, больны всевозможными заразными болезнями: тут и дети «с благоприобретенным сифилисом, тут и наркоманы, алкоголики и т. д.».

Данные о мерах, принятых комиссией о несоверш. за период с января по август 1924 года, свидетельствуют, что в лечебные заведения, при 50% заразно-больных, помещено всего 1,2%. При этом оказалось, что специальных лечебных заведений ни Московский Отдел народного образования (МОНО), ни Мосздрав не имеют, а в больницы дети помещаются лишь в том случае, если комиссии по делам о несовершенн. удается склонить их к этому. В детские дома обычного типа помещено — 5,3%, в детские дома для трудных в воспитательном отношении — 10,5%, признано «невосприимающими медико-педагогических воздействий» — 10,5%. Дела детей этой категории рассматриваются народным судом. В школу определен всего 1,1%, на работу — 0,9% и 20% передано в приемно-наблюдательный пункт. В громадном большинстве случаев, составляющем почти 50%, комиссия ограничивалась внушением и присмотром обследователей-воспитателей.

Общее заключение автора о деятельности комиссии по делам несовер. звучит весьма пессимистически: «...эта комиссия, проделывая громадную ежедневную работу по обследованию детей-правонарушителей на дому, по регистрации правонарушений, по технической подготовке дел к слушанию и по разбору этих дел в заседаниях, *работает в значительной мере впустую*, не будучи очень часто в состоянии направить ребенка по надлежащему пути. Эти 50% «внушения» и является результатом тяжелого маневрирования комиссии между стремлением добиться реальных результатов и препятствиями, встречаемыми на каждом шагу».

Автор, однако, полагает, что комиссия не без основания предпочитает в огромном числе случаев мало действительную меру «внушения» направлению провинившегося ребенка в приемно-наблюдательный пункт. О том, что представляет собой это учреждение, можно судить по описанию приемно-наблюдательного пункта имени Крыленко (Москва, Почтовая улица). Пункт этот расчитан на 120 мест, но в момент обследования в нем находилось всего 75 детей. *Штат администрации — 45 человек;* из них 24 — ответственных, в том числе 16 воспитателей. В приемнике нет никакой охраны, никакой изоляции. Помещенных в нем детей автор делит на две категории: 1) паразитов, живущих в приемнике 1—$1^1/_2$ года и более, ничего не делающих и не убегающих лишь благодаря полной инертности и полному разложению (по правилам максимальный срок пребывания в приемнике 3—5 месяцев); 2) более активных, бойких, живущих лишь несколько дней, самое большее несколько недель, *а затем свободно убегающих из приемника, обычно с казенными вещами.*

Вот что говорит автор о положении детей в столичном приемном пункте:

«Ребята чрезвычайно грубы, грязны, делают в приемнике, что хотят, терроризируют администрацию, ведут себя безобразно. В трудовых процессах (излюбленный термин советской печати! *А. М.*) участвуют не более 10—15%, остальные бездельничают. Более опасные правонарушители не изолированы от менее опасных. Существуют арестантские традиции, жаргон. Ребята курят, сквернословят, дерутся. Абсолютно не подчиняются и не уважают педагогов, администрации. Месяцами не моются... Ребята свободно вступают в общение с девочками с воли (проститутками). Имеются в приемнике мастерские (сапожная, корзиночная), организованы плохо. Ребята не работают, — не желают. Библиотеки нет. Нет ни одной книги! Интереса к чтению не обнаруживается. Воспитателей в момент обследования не было заметно. Из ребят много бывших кокаинистов. Сильно развита картежная игра. Питание хорошее».

Картина, изображенная г. Березнера на страницах московского коммунистического органа, не представляется вовсе исключительной. Достаточно сопоставить ее с описанием советского приюта в статье г-жи Ю. Зубелевич в «Воле России»*) на основании личных впечатлений автора.

Внешний вид приюта:

«Да вы посмотрите кругом. Действительно, какая жуть. Голые стены без единого украшения, без картины, без карт; стены грязные, обмызганные, закопченные; серые арестантские одеяла, скомканные, рваные, ...на полу лужи, воздух отвратительный.

— Видите, видите, как озорничают, — это им ночью лень выйти. А вы под нары загляните.

— Но ведь это же ужас. Как же вы это допускаете?

— Да разве намоешься на них — заговорила подошедшая няня: — чуть вымоешь, сейчас же на чистый пол нагадят. А станешь говорить — со свету сживут. Вот нынче в Марфушу болтом железным как запустили, мимо самой головы пролетел».

Изображение детей в приюте:

«Вы входите в приют, и вас положительно одуряет представившаяся картина: вас окружают какие-то замазанные, оборванные, босые, полуголые; впрочем, спать они ложатся обычно и совсем голые, чтобы хотя за ночь отдохнуть от одолевших насекомых, которыми положительно кишит их рванье... Одни лежат, задравши ноги, и горланят грубыми голосами циничные песни, делая нажим на неприличные места, иные спят среди дня... Вот парень лет 13 мчится по комнате верхом на тщедушном мальчике лет 9—10; гарцуя вскачь, он нещадно погоняет беднягу-лошадь; когда, наконец, он его отпускает, на того страшно глядеть: пот с него льется градом, впалая грудь тяжело дышит, он весь дрожит, а худоба какая — кожа да кости. Пробую устыдить старшего, одетого приличнее других, Сеню:

— Как тебе не стыдно, ведь ты вдвое его больше и вчетверо сильнее; ты бы его лучше повозил, если тебе нравится так играть.

— Да мы вовсе не играем; ведь *он заложился мне за хлеб. И обязан целый день меня возить*»,

Дети на уроке:

«Воспитательница пробует собрать детей на занятия: звонки, крики, шум, беганье. Наконец, часть детей водворена в класс; на минуту там водворяется сравнительная тишина; но не пошедшим на занятия детям скучно; с развальцей несколько человек туда направляется; из класса слышен раздраженный голос учительницы: «Орлов, а ты зачем сюда

---

*) Ю. Зубелевич. Беспризорные дети в России. «Воля России». № 12—13. Июль 1924 г. Прага.

пришел — баловаться? Семенов, ты что делаешь? Зачем мешаешь другим заниматься? Петров, это еще что? Сейчас же уйди из класса».

Через минуту показывается в дверях учительница, с глазами, полными слез, отряхивая из волос селедочные хвосты и всякую гадость, которою ее забросали на уроке».

Душевное состояние ребенка, находящегося в такой среде ярко рисует отрывок из дневника 14-летней Татьяны М., воспроизведенный в московском журнале «Право и Жизнь»*). «Я нахожусь сейчас в таком кругу, где ругаются очень нехорошо и говорят про *Ананизм*. Ясно, что я с большим интересом слушаю, потому что это для меня ново, и вообще слушаю разные сальности и грязные анекдоты. С каждым днем делаюсь все хуже и хуже, а меня никуда не отправляют. Да, теперь не надейтесь на мое исправление, скоро буду курить и ругаться. С каждым днем пропадает интерес к хорошему, все тошно все противно прямо до слез. Ненавижу тех людей, которые живут на воле и учатся, а я здесь с каждым днем делаюсь хуже. Иногда я бываю прямо в отчаянии: ведь если так будет продолжаться, то мне если скажут — «беги»!, и я убегу, стану воровать (буду хоть в золоте ходить), нюхать буду, пить — пропадай башка! — а надоест — повешусь. Ах, несчастная моя доля!»

Возвратимся, однако, к московскому приемно-наблюдательному пункту имени Крыленко. По вполне правильной оценке г. Березнера, пункт этот является ночлежкой для малолетних детей, «работающих» днем на площадях, рынках и трамваях и скрывающихся на ночь в стенах приемника, т. е. недопустимым убежищем для несовершеннолетних преступников. «Это, скажем прямо, — *учреждение, препятствующее борьбе с преступностью и выращивающее кадр преступников*». По справке заведующего пунктом имени Крыленко, сообщенной на заседании комиссии по делам о несоверш. 29 августа 1924 года, из названного пункта бежали: в июне 90 человек, в июле — 109 человек, в августе — 71 человек. *Всего из 286 бежало 270 человек.* Все — в казенном белье, некоторые в башмаках. Побеги детей продолжаются до последнего времени.

Таково положение в столице. Осведомленность о столь катастрофическом состоянии детских учреждений, видимо , чрезвычайно слаба. Об этом свидетельствует, например, выступление на осенней губернской конференции по борьбе с детской беспризорностью, члена Московского совета, работницы Сергеевой, которая от волнения не могла говорить и, едва сдерживаясь, повторяла: «Как это может быть? Как это могло случиться?» И других участников конференции, по выражению г. С. Березнера, «такая клоака поразила, как не предполагавшаяся по месту, — ведь это у нас в Москве, в красной столице, где сосредоточены все лучшие культурные силы!»

Какие же способы борьбы с этим, поистине позорным, положением дела предлагает на столбцах коммунистического органа г. С. Березнер? Возмущение его недопустимой слабостью, бессилием и попустительством со стороны органов борьбы с детской преступностью, конечно, вполне законно; трудно возражать и против его предложения об изоляции и особом режиме в отношении юных преступников-профессионалов. Но практические предложения его отличаются необычайной примитивностью и грубостью. Он предлагает «совершенно обновить педагогический персонал, влив туда *рабочих, знающих уличную сторону жизни*», а меры медико-педагогического воздействия — заменить *решеткой* и *насильственным приучением к труду*.

Он предлагает следующую новую формулу для советской политики в отношении социально-опасных элементов детской преступности:

«*Нечего заниматься маниловщиной* и создавать принципиальный вопрос из того, что в данном конкретном случае жизнь потребовала *изоляции* «*под решетку*» (какой ужас! — иронически замечает автор) нескольких десятков несовершеннолетних преступников. Нужно ставить вопрос

---

*) Случай матереубийства четырнадцатилетней девочкой. «Право и жизнь». 1924 г., книга первая. Москва. Стр. 104.

практически: есть ли возможность обойтись без этого, если небольшая группа правонарушителей, совершивших преступление от 20 до 30 раз, своими действиями является не менее опасной для общества, чем взрослые бандиты, а принимать лекарство «по медико-педагогическому рецепту» Московского Отдела Нар. Образования (МОНО) добровольно не желает? Конечно, нет! И не либеральным сюсюканьем о вредном влиянии «страшной решетки» на психологию ребенка надо заниматься, а *насильно* вырвать его из обстановки, с которой он сжился, *насильно* приучить к труду для того, чтобы потом он мог добровольно и охотно работать. В этом заключается вся сущность приемника! И только особо-добродетельным филантропам этого не понять».

Политика советской власти в области попечения о детях характеризуется какой-то безнадежной неврастенической импульсивностью: грандиозные планы, «ударные» задачи, расточение значительных средств, провозглашение неосуществимых лозунгов, затем ликвидация или полное забвение созданных учреждений — и вдруг какое-то внезапное озарение, раскрытие позорных зияющих язв, быстрый отказ от прежних лозунгов и провозглашение новых, радикально противоположных. Никакой продуманности, планомерности в осуществлении поставленных задач, ни малейшей выдержки, спокойствия в текущей работе! И этот эксперимент, эта небывалая вивисекция производится над тысячами измученных и исковерканных детей. Но, может быть, самое отталкивающее во всем этом — лицемерие: для посторонних, для Запада — рекламные статьи г-жи Бранденбургской, для внутреннего употребления — перемиады г. Березнера.

Ал. Маклецов.

Прага. Декабрь 1924 г.

Хроника зарубежной школы.

Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей.

В середине октября Бюро в лице своего Президиума возбудило ходатайство перед Министерством Иностранных Дел Чехословацкой Республики о разрешении созыва в Праге 2-го Съезда деятелей средней и низшей школы заграницей и оказания Бюро материальной поддержки. Обе просьбы Бюро встретили сочувствие Министерства, после чего Бюро приступило к выработке Программы и Наказа Съезду.

Созыв съезда назначен на 5-11 июля 1925 года. В Бюро начались уже подготовительные к Съезду работы.

Программа занятий 2-го Педагогического Съезда деятелей средней и низшей русской школы заграницей:

I. Тип школы:

А. Школа в Советской России.
Б. Трудовая школа.
В. Дальтон План.
Г. Воспитательная проблема в школе.
Д. Средняя и низшая школа в Европе.

II. Эмигрантская школа:

А. Унификация программ.
Б. Рассмотр проэктов программ, представляемых Съезду Педагогическим Бюро.
В. История беженской школы за четыре года (1920—1924) и ближайшие ее перспективы.
Г. Воспитательная проблема в эмигрантской школе:
  а) национальное воспитание,
  б) семья и школа,
  в) совместное обучение,
  г) интернат,
  д) тип ученика,
  е) переросшие ученики,
  ж) трудовое начало и самодеятельность учащихся.
Д. Обзор и оценка учебников в связи с вопросом о снабжении школы учебниками.
Е. Положение об управлении школой.
Ж. Внешкольное образование.
  а) курсы,
  б) борьба с денационализацией.
З. Инструкция Педагогическому Бюро.

Союз русских педагогов в Ч. С. Р.

27-го декабря 1924 г. в помещении русской гимназии в Моравской Тржебове состоялось общее годичное собрание членов Союза русских педагогов средней и низшей школы в Ч. С. Р. На этом собрании были подведены итоги деятельности союза за время его двухлетнего существования.

Союз русских педагогов в Ч. С. Р. возник по инициативе преподавателей русской гимназии в Моравской Тржебове в октябре 1922 года. Своею первою задачей союз поставил объединение русских учителей,

проживающих в Чехословацкой Республике. Эту задачу в настоящее время можно считать законченной. Организация Русской гимназии Земгора в Праге увеличила первоначальный состав союза, так как преподавательский персонал гимназии целиком вошел в союз. Открытие затем Русского педагогического института Я. А. Коменского в Праге дало возможность рассеянным в эмиграции педагогам собраться для пополнения своего педагогического образования. Большинство слушателей педагогического института вступило в союз. В настоящее время число членов союза около 140. За один 1923—24 г. оно увеличилось почти вдвое (с 70 человек). В союз вступили также и некоторые русские учителя, работающие в Подкарпатской Руси. Рост числа членов союза, проживающих в Праге и отдаленность Моравской Тржебовы от Праги побудили правление союза открыть в апреле 1924 г. отделение союза на автономных началах, изложенных в особой инструкции, принятой общим собранием союза.

Пражским отделением союза был выделен особый исполнительный орган — совет пражской группы.

В целях обеспечения союзу русских педагогов в его дальнейшем существовании в Чехословацкой Республике, правление союза совместно с советом пражской группы приняло все меры к тому, чтобы члены русского союза могли войти в качестве членов в Чешскую учительскую организацию. Для проведения в жизнь этой, одной из главных своих задач председатель правления В. Н. Светозаров и председатель совета пражской группы В. Т. Гонтарь лично вели переговоры с Центральным Чешским союзом профессоров средней школы о принятии в чешскую учительскую организацию русских педагогов эмигрантов, входящих в состав союза русских педагогов в Ч. С. Р. Однако на пути осуществления этой задачи возник целый ряд преград формального характера, из которых одной из главных является требование наличности чешского подданства. Исходя из этих формальных затруднений, правление чешского союза отклонило ходатайство союза русских педагогов о приеме членов его в чешскую учительскую организацию, выразив свою полную готовность общей совместной работы на поприще культуры и поддержки русской организации в каждом отдельном конкретном случае.

Другим сложным и трудным был вопрос об устройстве членов союза на учительские места в Ч. С. Р. В этом отношении особенное внимание правление обратило на возможность устройства учителей в Подкарпатской Руси, где и в настоящее время имеется достаточное число вакантных учительских мест.

Для этой цели летом 1924 г. была предпринята председателем правления союза В. Н. Светозаровым поездка в Подкарпатскую Русь. Из переговоров председателя союза со Школьным отделом Подкарпатской Руси выяснилось, что со стороны Школьного отдела не встречается препятствий к назначению русских учителей на вакантные педагогические места, если в центральных учреждениях будет благоприятно разрешен этот вопрос. Председателем союза была также завязана связь с родственной учительской карпато-русской организацией, насчитывающей в своем составе около 1000 человек, эта учительская организация выразила сердечную готовность оказать содействие в деле устройства русских педагогов на учительские места и искреннее желание поддерживать с союзом русских педагогов взаимные отношения. Кроме того правление решило ходатайствовать перед центральными учреждениями о разрешении определить квалифицированных педагогов на вакантные должности. С этою целью была командирована правлением союза особая делегация, которая посетила министерство народного просвещения и референта по делам Подкарпатской Руси в совете министров. Делегация подробно изложила нужды союза и встретила в названных учреждениях полное сочувствие. Что касается вопроса об участии членов союза в работе по общепедагогическим вопросам, то отметив, что многие из членов несут ответственную обязанность в центральных русских эмигрантских учреждениях.

Заслушав годичный отчет правления, общее собрание одобрило дея-

тельность правления и наметило к осуществлению в ближайшее время следующие главные основные задачи:

1) Возможно интенсивнее продолжать начатую работу по устройству членов союза на учительские места по своей специальности. 2) Приступить к систематическому изучению постановки школьного дела в Ч. С. Р.; 3) Возможно чаще устраивать лекции, доклады и рефераты на общепедагогические темы. 4) Вести деятельную подготовку к участию членов союза в работах 2-го Всеэмигрантского съезда и созвать, если представится возможность, местный педагогический съезд. 5) Открыть кассу взаимопомощи и принять меры к изысканию материальных средств. 6) Проявить заботу об устройстве больных и престарелых педагогов в санатории и лечебницы. 7) Открыть при союзе «Бюро труда».

Затем общим собранием были произведены выборы нового состава правления. Были избраны: председателем правления В. Н. Светозаров, (Моравская Тржебова) и заместителем председателя — В. Т. Гонтарь (Прага); членами: А. С. Когосьянц, Д. Д. Гнедовский (Моравская Тржебова), А. Ф. Поляков и А. Т. Павлов (Прага).

Испытательная Комиссия при Правлении Союза Русских Академических Организаций за границей (Чехословакия, Прага II, Лазарска ул. д. 11) о б ъ я в л я е т, что 4-ая очередная сессия испытаний за полный курс мужских гимназий и реальных училищ начнется 1-го сентября и закончится 25-го сентября 1925 года. Прошения принимаются почтой и лично. Крайний срок подачи прошений 15-го июля 1925 года.

Программы и правила испытаний вышли особым изданием.

Из иностранной жизни.

Чешская Земская Комиссия попечения о молодежи в Праге.

Пражская печать сообщает интересные сведения о деятельности Чешской Земской Комиссии попечения о молодежи в Праге*).

В 1902 году в Чехии было зарегистрировано 26.900 детей в возрасте от 6 до 14 лет, нуждающихся в общественном попечении. Едва $^1/_5$ из них могла получать помощь в размере 120 крон в год из земского сиротского фонда.

Имперский съезд, посвященный попечению о детях, состоявшийся в Вене в 1907 году, возбудил вопрос о создании «Земской комиссии по охране детей и попечению о молодежи», с чешской и немецкой секциями, которые в следующем году были преобразованы в общества. Так возникла в июне 1908 года «Česká Zemská Komise pro péči o mládež». Комитет ее составился из 9-ти членов, избранных общим собранием, 9-ти членов, кооптированных из числа опытных социальных работников, и из такого же числа представителей государственных учреждений.

Целью Земской Комиссии являлась организация всего попечения о молодежи в землях короны Чешской, поддержание публичных и частных организаций в этой области и восполнение их деятельности созданием необходимых учреждений.

Особое значение имело образование окружных комиссий попечения о молодежи во всех судебных округах и более значительных городах Чехии. В настоящее время в Чехии работает до 180 таких самостоятельных корпораций. В 1920 году им было передана практическая социально-попечительная и организационная работа в округах с возможностью объединения в более обширные (жупные) союзы.

С помощью лекций, воззваний и публикаций Земская Комиссия широко осведомляла население о задачах своей работы; она посылала своих представителей на конгрессы и выполняла свою очередную работу в сотрудничестве с рядом учреждений, в частности с земским школьным советом, с верхним земским судом, с дирекциями школ и с учреждениями, заботящимися о молодежи. Общество учительниц вместе с хозяйственным комитетом регулярно устраивало т. н. детский день и таким путем увеличивало материальные средства помимо отпускаемых субсидий. Далее, Земская комиссия организовала и продолжает вести учет всех социальных учреждений помощи молодежи, содействует упорядочению опекунского дела; с 1910 года Комиссия приступила к изданию журнала «Ochrana mládeže», после переворота переименованного в «Péče o mládež».

В 1914 году, в связи с начавшейся войной, Земской Комиссии пришлось расширить свою заботу на новые категории беспризорных детей и прежде всего — на детей мобилизованных и погибших на войне. В 1915 году Комиссия основала собственный фонд для сирот погибших на войне чешских воинов.

Организационные задачи усложнялись, и было необходимо создать особые курсы по подготовке социальных работниц и работников и оказывать содействие ряду общеполезных начинаний — напр., Чешскому евгеническому обществу, Обществу для организации народного санатория для нервно-больных, Обществу попечения о глухонемых и пр.

Предметом особых забот Комиссии было размещение беспризорных детей в надежных семьях, оказание им дальнейшего содействия, создание детских колоний и воспитательных учреждений. В 15 семейных коло-

---

*) Ср. особенно: Růžena Kollmanová. Patnáct let práce České Zemské Komise pro péči o mládež v Praze. «N. L.», 1924, № 203.

ниях было воспитано, под надлежащим педагогическим и врачебным надзором, 1735 детей. Во время войны Комиссия принимала меры к устранению детского нищенства и уличной торговли детей, домогалась запрещения продажи им спиртных напитков и табаку и ограничения посещения трактиров, танцевальных вечеров и т. п.

Специальные работники Земской Комиссии основали Педагогический Институт г. Праги. Врачебные ее деятели участвовали в пропаганде правильных гигиенических взглядов путем лекций и печати и содействовали организации «Общества охраны материнства и младенчества». Ремесленный комитет создал особые клубы и приюты для ремесленных учеников. Судебный комитет Земской Комиссии основал при окружном суде в Праге II бюро попечения о юных правонарушителях; по этому образцу в разных пунктах было в дальнейшем, после переворота, устроено 64 подобных бюро. Из многочисленных и разнохарактерных учреждений, созданных Земской Комиссией, укажем еще: клубы для внешкольного пребывания детей в Жижкове и г. Литвинове, а для детей чешских горнорабочих — в Худержине; колонии, организуемые в разных местах для пребывания детей во время каникул; организацию поездок в пределах Республики и заграницей. Особо должно быть отмечено созданные Комиссией воспитательные учреждения для дефективных детей в Градце Кралове: оно и явилось первым в этом роде, в свое время, в Австрии (основано в 1909 г.). При нем имеются столярная, портняжная и обувная мастерския, образцовое садоводство, двуклассная школа. Для мальчиков нравственно дефективных от 6 до 16 лет были основаны воспитательные учреждения в Костельце над Орлицей и в Добржиховицах; они также имеют при себе школу, мастерские и сады.

Для детей неизлечимо больных, устроена Центральная детская-больница (Ústřední dětský chorobinec); для детей, ослабленных недостаточным питанием и болезнями, — санатория в Тоушени; для морально-дефективных девочек — приюты в Илемнице и в Ледцах-Штернберге на территории бывшего имения, размером в 44 гектара. Наконец, приют «Добрый пастырь» в Праге II предназначен для нетерпящего отлагательства размещения беспризорных мальчиков и для содержания иных лиц, задержанных в порядке предварительного заключения.

Даже из этого краткого и схематического очерка можно заключить, насколько органически-планомерно развивалась деятельность Чешской Земской Комиссии попечения о молодежи, захватывая все более и более широкую сферу попечения о детях и умело приспособляя формы заботы о детях к условиям времени, и его растущим и осложняющимся потребностям. Руководители и все деятели этой высоко-гуманитарной организации могут с заслуженным удовлетворением оглянуться на пройденный ими путь подлинной социально-попечительной деятельности.

А. М-цов.

Италия. Едва только мы отослали в редакцию свою статью о реформе итальянской школы (см. «Русская школа за рубежом», № 10—11), закончив ее характеристикой новых программ преподавания в педагогических институтах, и обдумывали вторую статью о реформе Джентиле, в которой мы предполагали подробнее остановиться на основной идее формы — идее ученого аристократизма, соединенного с националистическим пафосом, как в Италии разразились события, поведшие к выходу Джентиле в отставку. В результате происшедшего после убийства Маттеоти натиска оппозиции на Муссолини Джентиле в июле прошлого года покинул пост министра. Ведомство Народного Просвещения перешло в руки гр. Алессандро Казати. Оффициально новый министр выразил глубокую приверженность к идеям своего предшественника и обещал беречь и взростить едва

вылупившуюся из яйца реформу. Однако, напор общественного мнения, руководящегося, однако, не столько принципиальными соображениями, сколько выражающего частью житейскую косность, частью житейский здравый смысл, уже заставил на практике допустить много временных поблажек: понижение требований на экзаменах, отсрочки в строгом применении новых программ и т. д. Дело, однако, не в намерениях и не в энергии гр. Казати (которому все ближе его знающие приписывают качества и недостатки принца Датского). Фашистский режим сейчас переживает решительный кризис. Ликвидация его или резкий перелом в формах его осуществления несомненно повлекут за собою пересмотр всех проблем, им как-будто (в период диктатуры) уже разрешенных. Заново будет подвергнута обсуждению и школьная реформа. Произойдет ли это в атмосфере предубежденной вражды против всего, что носило ярлык фашизма или же с характерной итальянской тенденцией к сглаживанию контрастов, — трудно предвидеть. Сторонников философско-педагогической доктрины Кроче-Джентиле много и в лагере противников фашизма (даже среди итальянских коммунистов имеются «джентилианцы»). В то же время взаимная отчужденность и даже озлобленная нетерпимость за эти два года успели развиться в Италии до степени, еще никогда не виданной, и поэтому ссылки на прошлый опыт теряют значение.

Рано или поздно все воздадут справедливость философу Джованни Джентиле за то, что он очень серьезно поставил перед итальянским обществом вопрос о школе в обширных перспективах цельного идеала национальной культуры. Преходящие наслоения разнородного характера могли исказить здоровое ядро реформы: узко систематизированное учение философской ш к о л ы, которая однако в самом деле покорила себе цвет итальянской интеллигенции между 1905 и 1915 гг.; сумбурный, взвинченный национализм фашистской эры, наложивший печать на самый темп и на ф о н реформы; наконец, некоторые пристрастия и даже причуды самого Джентиле, не освободившегося от порой мелочного провинциализма. Но эти раздражающие современников подробности по всей вероятности изгладятся до незаметности как в дальнейшей судьбе реформы, так и во взгляде на нее последующих поколений.

А. М.

Италия. Первая университетская выставка и Студенческий союз.

Среди последних событий итальянской школьной жизни надо прежде всего отметить Первую Итальянскую Университетскую Выставку, имевшую место в Риме, в здании Геологического Музея, от 15 октября до 10 ноября 1924 года. Выставка разделилась на 3 секции. Первая: Историко-культурная; в ней приняли участие Университеты и Академия Болоньи, Падуи, Неаполя, Пизы, Флоренции, Рима, Генуи, Палермо, Катании, Павии, Турина, Мачерати, Пармы, Триеста, Сиены, Венеции, Перуджии и Милана. Вторая: Дидактический материал; она заключает в себе научные материалы и аппараты, созданные техническим персоналом Высших Учебных Заведений. Третья: Секция научная; это — выставка научных пособий, изготовленных для Высших учебных заведений различными итальянскими фирмами.

Председателем Почетного Комитета были Джованни Джентиле, бывший министр народного просвещения, ныне сенатор. В состав Комитета вошли наиболее выдающиеся профессора всех, столь многочисленных

итальянских университетов. Председателем исполнительного комитета были депутат итальянского Парламента Джозенне Боттай; членами его— студенты высших учебных заведений.

На выставке было очень много интересного: старинейшие рукописи, докторские работы, пергаменты с печатями, медальоны, коллекции, редкие старинные издания, великолепные переплеты, гравюры по меди, представляющие высокую ценность, артистическую и антикварную, роскошные тоги профессоров и «Великолепного Ректора» Неаполитанского Университета, достопримечательный автограф Джизенне Гарибальди — обращение к студентам Палермского университета, собрание академических документов Франческо Крисни и Орландо, фотографии Ботанического Сада в Палермо, ныне ставшего Колониальным Садом, — быть может, единственный в мире, — и очень много различных других, также очень интересных и хорошо иллюстрирующих жизнь италианского университета, предметов: собрание научных аппаратов, моделей, препаратов животных, растений, минералов, иллюстраций — графические и микроскопные и т. д. и т. д.

Интересна также часть выставки, занятая юмористическим отделом, особенно Павийского Университета, представившего «документарно» веселую жизнь студенчества в последние годы. Здесь мы видим студенческие объявления, обращения, экземпляры студенческого журнала «Putiferio», рисунки журнала «Ma non vedi come l'albero pende?» — веселье и беззаботность студенческой жизни и бесшабашных похождений. Это все то же неугомонное и бродящее, как вино, студенчество, которое во времена ига Австрии дало эпохе Рисорджименто столько славных борцов за национальную свободу и объединение Италии.

Главное значение Первой Университетской Выставки в том, что она была первым шагом, или вернее, первым проявлением объединения Итальянских Университетов. Не нужно забывать, что в Италии все еще очень сильно разделение на провинции, и что «объединенная Италия» насчитывает не многим более пятидесяти лет. А внутреннее, истинное объединение — еще в процессе образования. Это ее значение и было отмечено особо торжественным ее открытием, в котором приняли участие представители научного и литературного мира, профессора, политические деятели и представители печати.

Инициатором и устроителем выставки (конечно, с помощью и самого Муссолини) был Студенческий Союз. Студенчество в Италии почти сплошь охвачено фашизмом, как стремлением к единству и мощи Италии — продолжению древнего Рима. Первое объединение студенчества произошло в Риме, в 1922 г. Это были первые итальянские студенческие «Олимпиады». Здесь впервые, бедное и разрозненное до сих пор студенчество, выступило организованной массой. Олимпиады были под «высоким покровительством» Итальянского Короля, министров, комуны г. Рима, Римского Университета, Парламентской спортивной группы и т. д.; они разделялись на три группы: спортивная, литературно-музыкально-художественная, научная. В них приняло участие студенчество гг. Аквила, Бари, Болонья, Кальяри, Катания, Катануаро, Феррара, Флоренция, Генуя, Магерата, Мессиня, Миланя, Модена, Неапол, Падуя, Палермо, Павиа, Перуджиа, Пиза, Рим, Сассари, Сіена, Турин, Триест, Венеция.

Программа, которую себе наметил Союз, состоит в следующем: 1) возродить, по форме и по существу, традиционный студенческий дух, бывший когда-то блестящей сутью и творцом национальной жизни; 2) внедрить в университетской молодежи главный элемент обновленной жизни Италии, — сознание своего долга и своего достоинства пред высокими судьбами Родины; 3) заставить университетский мир заграницей признать примат Италианской расы. Средством к достижению этой цели являются внутри страны: 1) основать неразрывный союз университетских профессоров и студентов; 2) оживить в разных университетах местные традиции, согласуя их с духом времени: 3) усилить художественную и научную жизнь студенчества устройством местных и национальных

конкурсов; 4) обратить особое внимание на физическую культуру, развитие которой должно быть неразрывно с развитием культуры духовной,— в помощь последней; 5) облегчить материальное положение студенчества устройством кооперативов для печатания лекций и учебников, дешевых обедов, а по возможности и Студенческих Домов. Для заграницы: 1) завязать и выявить на практике сношения с Международной Студенческой Конфедерацией; 2) учредить в Риме специальное Информационное бюро для сведений научных, экономических, спортивных и т. д. для студентов всего мира; 3) заботиться о достойном участии итальянской учащейся молодежи в конгрессах и манифестациях, могущих иметь место заграницей; 4) способствовать развитию туристского движения иностранных коллег в Италии.

Студенческий Союз издает небольшую газету. Девизами в ней очень часто служат слова Муссолини, взятые из какой-либо его речи. Напр., в 1922 г. в своей речи к студентам Падуи он сказал: «Нация не может погибнуть, пока университетская молодежь находится в контакте с историей вчерашнего дня, создавая в то же время историю дня грядущего»: или «Правительство рассчитывает на Университеты, ибо Университеты являются опорными и славными пунктами в жизни народов».

Нам пришлось говорить с представителями Союза; это юноши, воодушевленные желанием возродить духовно и физически свою прекрасную родину, работая и творя в духе лучших старинных традиций Италии. Их горделивые мечты обращаются к Риму Цезарей и превращаются в мечты об Италии — великой монархии. Но тем не менее Студенческий Союз решительно заявляет себя союзом отнюдь не политическим, но исключительно объединяющим студенчество всей Италии.

К. П.

Педагогический Институт Ж.-Ж. Руссо в Женеве вводит в курс занятий летнего семестра, начинающегося 15 апреля т. г., еженедельную лекцию, посвященную вопросу о *воспитании и образовании в Современной России*. Лектором приглашен Секретарь Женевского Университета Г-н Русси, знакомый с Россией и русским языком.

Констатируя почти полную неосведомленность Западной Европы в тех педагогических опытах, которые производятся в России, Институт собирается восполнить этот пробел путем самого объективного и серьезного изучения документальных матерьялов.

Для успешного выполнения намеченной работы в настоящее время Институт сносится с рядом Советских издательств, журналов, педагогических учреждений, педагогов и педологов с тем, чтобы получить из первоисточников наиболее точные и исчерпывающие сведения относительно ведущихся в России работ по детской психологии, экспериментальной педагогике, школьной реформе и т. п.

Книги, присланные в редакцию для отзыва.

Н. П. СЛЁТОВ. «*Учебник Тригонометрии*» для средних школ. Издание Акц. Общ. Вальтерс и Рапа. Рига. 1922 г.

Н. П. СЛЁТОВ. «*Задачник по Тригонометрии*» для средних школ. Изд. Акц. Общ. Вальтерс и Рапа. Рига. 1923 г.

Н. П. СЛЁТОВ. «*Элементарная Алгебра*». Теория и задачи. Ч. I и II. Изд. Акц. Общ. Вальтерс и Рапа. Рига. 1922—23 г.

Э. Т. А. ГОФМАН. Щелкунчик и Мышиный Король. Сказка. Перевод с нем. А. Шурупова. 12 рис. в красках А. Шейнера. Изд. А. Девриена. Берлин. 1925 г.

УЧИТЕЉ. Орган Удружења Југословенских учитеља. Январь. 1925 г. 93 стр.

Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 12
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: [141] - [144]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

„ПЛАМЯ“

PRAHA II, Ječná ulice, čís. 32. Тел. 9416. Почт. чек. счет 205.306

ИЗДАТЕЛЬСТВО И КНИЖНАЯ ТОРГОВЛЯ

Центральные собственные склады:

..РОДИНА..
BERLIN-Charlottenb., Kantstr., 24.

..ПЛАМЯ..
WARSZAWA, Niecala 4.

ОТДЕЛЕНИЯ И КОНТРАГЕНТСТВА:

„РУССКИЙ ТЕРЕМ“, Братислава — „Ruský Terem“. Bratislava, Na Příboji.

РОДНАЯ РЕЧЬ“, Мукачево — „Rodnaja Rječ“, knihkupectví. Mukačevo, Podkarpatská Rus.

„ПЛАМЯ“, Прешов — „Plamja“. knihkupectví, Prešov. Masarykova 26. Slovensko.

„НАША РЕЧЬ“, Ужгород — „Naša Rječ“ knihkupectví, Užhorod Podkarpatská Rus.

Д. И. ПОЗДНЯКОВ, Харбин — D. I. Pozdnjakoff, Charbin-Pristan Post office box 263.

„АКАДЕМИЧЕСКАЯ КНИГОТОРГОВЛЯ“, Гельсингфорс — „Akademiska Bokhandeln“, Helsinki, Alexandergatan 7. Finlande.

„КНИГА“, Ковно — „Kniga“ Kaunas, Laisvės aleja. 52 Lithuanie.

Н. П. ЕПИФАНОВ, Ревель — N. P. Epifanoff. Tallin, Veue Bolti, teh. 121. Esthonie.

М. І. СТЕФАНОВИЧ, и Ко., Белград M. I. Stefanowitsch et Co., Beograd, ul. Poenkareova, 36. S. H. S.

„РОДНОЕ СЛОВО“, Лондон — „Rodnoye Slovo“ London W. C. 2,222 Schaftesbury Avenue. England.

ВАЛЬТЕРС И РАПА, Рига — „Walters u. Rapa“. Riga, Teatra laukuma, II. Lettonie.

М. М. ДИДКОВСКИЙ, Рига — M. M. Didkowsky. Riga, Centrala Gramata Noliktava, Audeju iela. 9. Lettonie.

На складе большой ассортимент книг *зарубежных* и *советских изданий и антиквариата.*

Громадный выбор учебников для средней и высшей школы на русском и чешском языках.

Нотный отдел: вокальная и инструментальная музыка (романсы, оперные арии, русские народные песни, фортепианная литература), — *ноты из России. Чешский отдел:* все новинки чешской литературы. Большой выбор антиквариата.

Склад принимает заказы на все, существующие в продаже, *русские и чешские книги.*

В *Чехословакии, Австрию, Венгрию, Германию, Голландию, Латвию, Норвегию, Францию, Швейцарию, Швецию* и *Эстонию* книги, по желанию заказчика, высылаются *наложенным платежом почтовыми посылками от 2-х кило весом.*

При заказах из остальных иностранных государств *деньги* надлежит пересылать по адресу склада, *одновременно* с *заказом,* в любой валюте по курсу дня.

К стоимости книг присчитываются действительные расходы *на пересылку и упаковку (около* 12 проц. стоимости книг).

При заказе на сумму более 500 чешск. крон — пересылка за счет склада.

При требовании *„Книжного указателя“* прилагать на пересылку почтовую марку в 1 кр. ч. Систематически выходит бюллетень *„Пламя“* с перечислением всех *новинок, советских* и *антикварных* книг, нот и проч. На днях выходит № 5. Каталоги и бюллетень высылаются бесплатно.

„Зарубежная русская книга“, вып. I. — Цена — 0,45 долл., содержит *полный перечень изданных до 1925 года книг.*

ГЕНЕРАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО И СКЛАД:

Изд-в: „Вальтерс и Рапа“, „Ватага“, „Ватага - Пламя“, „Воля России“, «YMCA Press ltd», „Наука и Жизнь“, „Наша Речь“, „Пламя“, „Росс.-Болгарское Книгоиздательство“, „Русское Кооперативное Изд-во в Праге“, „Северные Огни“, „Сотрудник“, „Чешско-Русское Изд-во А. Несси“ и др.

Журналов и сборников: „Военный Сборник“, „Воля России“, „Казачий Путь“, „Казачья Лава“, „Кооперация и Сельское хозяйство“, „Крестьянская Россия“, „Местное Самоуправление“, „На Чужой Стороне“, „Революционная Россия“, „Русская Школа за Рубежом“, Современные Записки“, „Студенческие Годы“, „Своими путями“, „Заря“, „Экономический Сборник“, „Записки института изучения России“, Искусство Славян“ и др.

Изд. „ПЛАМЯ“

I. ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

	$
Алексеев Н. Н. Основы философии права	0.90
Булгаков Вал. Толстой — моралист	0.17
Введенский А., проф. Философские очерки	0.90
Лосский Н. О., проф. Сборник задач по логике	0.60
Лопатин П. М.: Лекции по ист. нов. философии	0.30
Лапшин И. И., проф. Философия изобретения и изобретение в философии:	
вып. I.	0.75
вып. II.	1.50
Спекторский Е. В. Христианство и Культура	1.80
Ученые записки. Т. I. вып. I. Философские знания	0.75

II. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

	$
Бланк Р.: Иуда Искариот в свете истории	0.15
Бицилли П. М. Очерки теории исторической науки	1.80
Вернадский Г. В., проф. Очерк истории права Русского Государства	0.45
Головин Н., ген. Из истории кампании 1914 г. (прилож. 14 карт)	3.60
Дени Э., проф. Возрождение Чехии	0.75
Лаппо И. И., проф. Западная Россия и ее соединение с Польшею	0.60
Мельгунов С. П. Дела и люди Александровского времени	1.50
Мельгунов С. П. Первые уроки историп. — Древний Восток	0.90
Мякотин В. А. Очерки социальной истории Украины 17—18 вв., т. I, ч. I	1.50
Нидерле Любор, проф. Быт и культура древних славян	1.50
Нольде Б. Э. Петербургская миссия Бисмарка 1859—1862 гг.	1.65
Платонов С. Ф., акад. Борис Годунов	0.60
Платонов С. Ф., акад. Смутное время	0.60
Платонов С. Ф., акад. Учебник Русской истории, ч. I	0.90
ч. II	0.75
Ученые записки. Т. I, вып. II Исторические и филологические знания	1.05
Шмурло Е. Ф., проф. Введение в русскую историю	0.90

III. ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И БЕЛЛЕТРИСТИКА

	$
Аверченко А., Шутка Мецената. Юмористический роман	0.75
Аверченко А.: Рассказы циника	0.93
Бальмонт К. Д. Где мой дом? Очерки	0.36
Бальмонт К. Д. Мое — Ей. (Стихи)	0.40
Гончаров И. А. Обрыв, тт. I и II	1.68
Дюгамель: Цивилизация и др. рассказы	0.30
„Никодим Павлович Кондаков“: Сборник статей	0.25
Ляцкий Е. А., проф.: Роман и жизнь. (Биография И. А. Гончарова по нов. дан.)	2.55

Praha II, Ječná, 32

	$
Мякотин В. А.: А. С. Пушкин и декабристы	0.18
Ремизов А. М.: Зга. Рассказы	0.96
Розенберг В. А.: Из истории русской печати	0.75
Русская зарубежная книга. Вып. I-й. Ч. I и II	0.90
Толстой Л. Л., гр.: В Ясной Поляне	0.17
Тэффи Н.: Вечерний день. Рассказы	0.45
Францев В. А.: Державин у славян	0.90
Форслунд К. Э.: Зунзунг и Зингилла. Романы из жизни животных	0.36
Чапек К.: R. U. R.	0.60
Шмелев И. С.: Неупиваемая чаша и др. рассказы	0.60
Вестфаль Ларисса: В чужой стороне... (стихи)	0.30
Гаршин В.: Надежда Николаевна	0.24
Гоголь Н. В.: Страшная месть	0.12
Достоевский Ф. Неточка Незванова	0.30
Каррик В. Сказки-картинки — шесть книжек по	0.08
Каррик В. Сказки-картинки — в одном томике	0.24
Короленко В.: Письма к Луначарскому	0.06
Мельникова-Папоушкова Н. Ф.: Антология русской поэзии XX в., ч. I	0.27
То же, ч. II. Новая поэзия	0.36
Мережковский Д. С. Тайна трех	1.20
Мережковский Д. С. Рождение богов. Тутанкамон на Крите. Роман	0.75
Пушкин А. Капитанская дочка	0.30
Пушкин А. Дубровский	0.24
Пушкин А. Борис Годунов	0.17
Пушкин А. Пиковая дама	0.09
„Русские народные сказки“: Том. I, с многочисленн. рисунками	0.17
„Русские народные сказки“: Том II, с многочисленн. рисунками	0.18
Салтыков-Щедрин М. Сказки I	0.09
Салтыков-Щедрин М. Сказки II	0.09
Сказка о Жар-Птице (Издание с ударениями)	0.05
Соколов Б. Мятеж или искание	0.54
Тургенев И. Рудин	0.19
Тургенев И. Бирюк. Пожар на море	0.07
Чехов А. Вишневый сад	0.18

IV. СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ПОЛИТИКА

Водовозов В. В. Новая Европа	3.30
Гертнер Ф. О. О деньгах и обесценении денег	0.55
Головин Н. Н., ген. Тихоокеанская проблема в XX столетии	1.05
Дионео: Англия после войны	0.75
Кундера Чешская музыка	0.03
Масарик Т. Г О большевизме	0.18
Мельгунов С. П. Красный террор в России, изд. 2-ое	0.90
Право Советской России. Сборник статей. Вып. I	2.25
Вып. II	2.10
Радль Э., проф. Т. Масарик, его жизнь, общественная и научная деятельность	0.27
Тотомианц В., проф. Кооперация в России	0.55
Ученые записки. Т. I, вып. III. Общественные знания	1.35
Циммерман М. А. Очерки нового международного права	1.50

V. ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ, ТЕХНИКА И ПРИКЛАДНЫЕ НАУКИ

	$
Головин Н., ген. Танки в минувшую войну и будущую	0.60
Классен Ф. Г. Технология рыбных продуктов	2.40
Лепешкин В. В., проф.: Организм с точки врения физики и химии, № 1	0.30
Маракуев С. В. Нач. основания математ. анализа	1.05
Новиков М. М., проф. *и Шкафф Б. А.*, прив.-доц. Невидимые друзья и враги животного организма, № 2 . . .	0.30
Одинцов Б. Н. Орг. вещ. почвы и их влияние на плодородие почвы, № 3—4 . . .	0.60
Стратонов В. В., проф. По небесному океану . . .	0.30
Стратонов В. В., проф. Дневное светило	0.36
Стратонов В. В., проф. Земной шар	0.36
Стратонов В. В., проф. Движения земли.	0.45
Ученые записки. Том II, вып. I. Математические знания	3.30
Эрисман, проф. Мыслят ли животные?	0.15

VI. СПРАВОЧНЫЕ ИЗДАНИЯ, УЧЕБНИКИ

Буттер О. и *Доравил В.* Чехословацкая Республика .	1.65
Морковина Б. В. Чешско-русский словарь	1.35
Морковин Б. В. Первая книга для чтения „Наша Речь“ (изд. с ударениями) . . .	0.18
Русская зарубежная книга. Вып. I, ч. II	0.45
Русский букварь по Вахтерову: Изд. 2-ое, с ударениями .	0.18
Фан-дер-Флит А. П., проф. Арифметика приближенных чисел	0.20

VII. ИСКУССТВО

„Артисты Московского Художественного Театра за рубежом“	1.20
Зноско-Боровский Е. В. Русский театр начала XX в.	1.95
Кизеветтер А. А. М. С. Щепкин	0.60
Маковский С. К. „Силуэты русских художников“	1.20
„Народное искусство Подкарпатской Руси“. Текст С. К. Маковского. Художественное издание со множеством многоцветных и автотип. иллюстр. на бумаге „Шамоа“. Русское издание . .	20.00
Чешское издание . . .	20.00
Английское издание . .	20.00
Французское издание . .	20.00

VIII. ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ

„Вестник Крестьянской России“, I	0.10
„Военный Сборник“. Кн. V .	0.90
„Воля России“. Кн. III . . .	0.50
„Записки Наблюдателя“. Кн. I	1.—
„Записки Института Изучения России № 1	0·90
„Искусство Славян“. Кн. I .	0.45
„Кавказский Горец“. Кн. II—III	0.60
„Казачья Лава“. Кн. IV . . .	0.10
„Кооперация и Сельское Хозяйство“. Кн. II	0.75
„Местное Самоуправление“. Кн. I	0.60
„На Чужой Стороне“. Кн. IX	1.20
„Революционная Россия“. Кн. 42.	0.18
„Русская Зарубежная Книга“. В. I ч. I и II по	0.45
„Русская Школа за рубежом“. Кн. 10/11	0.60
„Русский Экономический Сборник“. Кн. I	0.90
„Своими Путями“. Кн. 4 . .	0.15
„Современные Записки“. Кн. XXIII	0.90
„Студенческие Годы“. Кн. VI	0.15
„Книжный указатель“ № № 1, 2.	